

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANGELA VALACHINSKI GANDIN

PROFESSORES ESCRITORES DE CONTOS DE AVENTURAS:
APRENDER A ESCREVER PARA SABER ENSINAR

CURITIBA

2021

ROSANGELA VALACHINSKI GANDIN

PROFESSORES ESCRITORES DE CONTOS DE AVENTURAS:
APRENDER A ESCREVER PARA SABER ENSINAR

Tese apresentada ao curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Verônica Branco

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Gandin, Rosangela Valachinski.

Professores escritores de contos de aventuras : aprender a escrever
para saber ensinar / Rosangela Valachinski Gandin – Curitiba, 2021.
353 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Verônica Branco

1. Escrita – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. Escrita
literária. 4. Produção de textos. I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROSANGELA VALACHINSKI GANDIN** intitulada: **PROFESSORES ESCRITORES DE CONTOS DE AVENTURA: APRENDER A ESCREVER PARA SABER ENSINAR**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica

15/06/2021 10:50:59.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/06/2021 09:23:48.0

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/06/2021 09:18:35.0

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 10:49:22.0

ALICE ATSUKO MATSUDA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/06/2021 15:15:44.0

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 96712

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 96712

Às minhas filhas Rafaela e Raissa, leitoras assíduas e amantes da literatura, às pedagogas, aos pedagogos e aos professores que assumiram a responsabilidade de propor atividades e de atuar no processo de aprendizagem inicial da escrita literária, dedico esta tese.

AGRADECIMENTO

A Deus e ao plano espiritual pela vida e pela proteção.

Aos meus pais, eu acredito que previram que eu iria fazer carreira profissional na educação.

As minhas filhas, pela paciência, pelas leituras e pelas discussões dos elementos de composição literárias nos momentos de lazer.

Ao meu esposo, pelos 27 anos de apoio no meu processo de busca pelo conhecimento.

A minha orientadora, pelo apoio, pela orientação, pelas nossas conversas e sonhos de contribuir com a educação brasileira, e principalmente pela confiança no meu trabalho desde os meus estudos ainda como aluna especial do Seminário Especial “Aquisição e desenvolvimento da Linguagem Escrita”, pois a orientação foi fundamental para que eu percorresse o caminho de mestra e chegasse à tese.

As professoras, primeiramente pela participação na pesquisa e na sequência pela cessão das versões dos textos apresentados nesta tese, pois elas foram fundamentais em todas as fases da pesquisa, especialmente porque aceitaram se aventurar pela escrita literária, desafiando seus próprios sentimentos e conhecimentos, expondo-os de forma concreta nas versões produzidas e permitindo que as versões fossem analisadas neste trabalho. A vocês, todo o meu respeito e agradecimento.

As professoras que na ocasião da pesquisa ocupavam a função de coordenação pedagógica, orientação pedagógica e direção da escola, porque elas foram maravilhosas, permitindo que a pesquisa fizesse parte do cotidiano da escola, durante os anos letivos de 2018 e de 2019, assim como as professoras que assumiram a regência nos dias dos encontros do curso de extensão, em 2018, para que suas colegas pudessem frequentá-lo durante o horário de trabalho.

A Secretaria de Educação do município de Guaratuba, por ter aceitado a pesquisa intitulada como “*A arte de aprender a escrever aventuras autorais nos primeiros anos do ensino fundamental*”.

Ao casal de professores, Glauco Lobo e Mara Lobo, por acreditar no meu trabalho extensionista no campo da leitura, convidando-me para comentar sobre “estratégias de leitura” para professores de uma escola da rede municipal de Guaratuba, contribuindo assim para o estreitamento da relação profissional com os profissionais da educação de Guaratuba.

Aos meus colegas do setor Litoral da UFPR, Luciana Ferreira, Luiz Eduardo Geara, Margareth Laska de Oliveira e as amigas Jaqueline Bensi de Siqueira e Regina Vitório, pelo apoio; e a Helainne R. A. de Oliveira Dias, pela companhia nas aulas, na troca de referências e nos momentos que estudamos juntas por meio dos recursos digitais.

“É escrevendo que se aprende a escrever e confrontando o que se faz com suas leituras e sistematizando suas descobertas.” (JOLIBERT *ET AL*, 1994, p.37).

RESUMO

Este estudo de abordagem qualitativa, vinculado a linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, teve o foco na formação de professores, pois a Base Nacional Comum Curricular (2017) prevê como direito de aprendizagem a escrita de textos ficcionais, sendo eleito a aventura, porque este subgênero é apreciado por crianças, segundo Pondé (1985) e Cunha (2005). O objetivo era “analisar o aperfeiçoamento da produção textual de conto literário de aventura, em diferentes versões de um grupo de professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental, que participaram das Oficinas de Leitura e de Criação Literária”. Por isso, o estudo foi desenvolvido com um grupo de sete professoras atuantes no Ensino Fundamental das redes municipais de Matinhos e Guaratuba que compuseram o **grupo intervenção**, e com mais doze professoras, sendo: quatro de Guaratuba, quatro de Matinhos e quatro de Paranaguá, atuaram como **Grupo de Escrita e Reescrita**. Todas eram concursadas em suas redes de ensino, na região litorânea do Paraná. O grupo intervenção participou do Curso de Extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” que ofertou: a Oficina de Leitura com 10 horas de estudo sobre ensino da leitura e de literatura infantil; e também da Oficina de Criação Literária com 30 horas dedicado ao comportamento do escritor na ótica dos pressupostos de Murray (1984 *apud* Calkins, 1989) nas etapas: ensaio, esboço, edição e revisão, além disso os elementos de composição de escrita literária do gênero narrativo foram estudados. Para o Grupo de Escrita e Reescrita não foi ofertado formação específica sobre produção de texto de aventura. Pretendendo verificar o alcance das oficinas na construção dos saberes para a docência, foi solicitado aos dois grupos que produzissem um texto de aventura, para o qual utilizaram, tão somente, os conhecimentos prévios sobre o que era um texto de aventura. Esse material serviu como diagnóstico inicial. O grupo intervenção realizou a primeira revisão do texto original durante o Curso de Formação e a segunda revisão após a conclusão do Curso. Já o Grupo de Escrita e Reescrita realizou uma única revisão do texto original quatro meses após a escrita do primeiro. Assim, cada participante do grupo intervenção produziu três textos, enquanto cada participante do Grupo de Escrita e Reescrita produziu dois textos, perfazendo o total de quarenta e cinco textos analisados nesta pesquisa, sendo que os textos diagnósticos, dos dois grupos, apontaram um nível de conhecimento muito elementar sobre o tipo solicitado, o que permitiu considerar uma semelhança entre a maioria deles, como ponto de partida. No entanto, no **grupo intervenção** todas as participantes evoluíram em suas produções, sendo que seis delas tiveram a 2ª revisão de seus textos classificadas como conto de aventura e uma outra teve a 2ª revisão classificada como micro conto. Quanto o **Grupo de Escrita e Reescrita**: das doze participantes, oito delas tiveram o texto original e a primeira revisão de seus textos classificadas como ensaio, demonstrando que não houve evolução na revisão do texto original. Uma professora teve o texto original classificado como conto de aventura, e ao revisá-lo suprimiu eventos que prejudicaram o enredo, sendo classificado como ensaio. Outra participante teve o texto original e a primeira versão classificadas como micro conto. Contudo, surpreendentemente uma participante teve o texto original classificado como conto de aventura, revelando que já detinha conhecimento para escrever texto de aventura. Concluiu-se que, comparando o desempenho dos dois grupos, as duas oficinas do curso de extensão promoveram condições das participantes do grupo intervenção aprimorarem a leitura e especialmente a escrita de ficção de aventura, por meio da vivência do comportamento de escritor e de estudos sistematizados sobre os elementos de composição literária de aventura, permitindo-lhes refletir sobre como se colocar e mediar o processo de aprendizagem de criação de textos ficcionais no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I.

Palavras-chave: Conto de aventura. Aprendizagem da escrita literária. Formação de Professores

ABSTRACT

This study with a qualitative approach, linked to the research line Psychological Processes in Educational Contexts of the Graduate Program in Education at UFPR, focused on teacher training, as the Common National Curriculum Base (2017) provides as a right of learning to writing fictional texts, being chosen as adventure, because this subgenre is appreciated by children, according to Pondé (1985) and Cunha (2005). The objective was “to analyze the improvement of the textual production of adventure literary tale, in different versions of a group of active teachers in the first years of elementary school, who participated in the Reading and Literary Creation Workshops”. Therefore, the study was developed with a group of seven teachers working in Elementary Education in the municipal networks of Matinhos and Guaratuba who made up the intervention group, and with another twelve teachers: four from Guaratuba, four from Matinhos and four from Paranaguá, acted as the Writing and Rewriting Group. All of them were open for public exams in their schools, in the coastal region of Paraná. The intervention group participated in the Extension Course “Teaching and Learning Strategies for Reading and Authorial Writing” which offered: the Reading Workshop with 10 hours of study on teaching reading and children's literature; and also the Workshop on Literary Creation with 30 hours dedicated to the writer's behavior from the perspective of Murray's assumptions (1984 apud Calkins, 1989) in the stages: essay, sketch, editing and revision, in addition to the elements of composition of literary writing of the genre narrative were studied. For the Writing and Rewriting Group, no specific training on adventure text production was offered. Intending to verify the scope of the workshops in the construction of knowledge for teaching, the two groups were asked to produce an adventure text, for which they used only previous knowledge about what an adventure text was. This material served as an initial diagnosis. The intervention group carried out the first revision of the original text during the Training Course and the second revision after the conclusion of the Course. The Writing and Rewriting Group carried out a single review of the original text four months after the writing of the first one. Thus, each participant in the intervention group produced three texts, while each participant in the Writing and Rewriting Group produced two texts, making a total of forty-five texts analyzed in this research. very elementary knowledge about the requested type, which allowed considering a similarity between most of them, as a starting point. However, in the intervention group, all participants evolved in their productions, with six of them having the 2nd revision of their texts classified as an adventure story and another had the 2nd revision classified as a micro-tale. As for the Writing and Rewriting Group: of the twelve participants, eight of them had the original text and the first review of their texts classified as an essay, demonstrating that there was no evolution in the review of the original text. A teacher had the original text classified as an adventure story, and when revising it, she suppressed events that harmed the plot, being classified as an essay. Another participant had the original text and the first version classified as a short story. However, surprisingly one participant had the original text classified as an adventure story, revealing that she already had the knowledge to write adventure text. It was concluded that, comparing the performance of the two groups, the two extension course workshops promoted conditions for the intervention group participants to improve their reading and especially the writing of adventure fiction, through the experience of writer's behavior and systematized studies on the elements of adventure literary composition, allowing them to reflect on how to place themselves and mediate the learning process of creating fictional texts in the 3rd, 4th and 5th year of elementary school I.

Keywords: Adventure tale. Learning literary writing. Teacher training

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	- ARTIGOS COM DESCRITOR TEACHER-WRITER, <i>WRITING WORKSHOPS E ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS</i>	33
QUADRO 02	RESUMO DAS FASES DO PROJETO COLETIVO.....	55
QUADRO 03	EXEMPLO DE RITO.....	66
QUADRO 04	- ANÁLISE DO ENREDO “ <i>A CHUVARADA</i> ”	70
QUADRO 05	- EXEMPLO DE TEXTO NA TÉCNICA PARA EXPRESSÃO DE PENSAMENTO ESCRITO.....	82
QUADRO 06	- EXEMPLO DE DISCURSO DIRETO, INDIRETO E INDIRETO LIVRE.....	83
QUADRO 07	- EXEMPLO DE TEMPOS VERBAIS EM NARRATIVA.....	92
QUADRO 08	- ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AUTORAL.....	109
QUADRO 09	- ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM 2018.....	112
QUADRO 10	- FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	112
QUADRO 11	- TEMPO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	113
QUADRO 12	- EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	113
QUADRO 13	- TEMPO DE TRABALHO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES NA REDE DE ENSINO.....	114
QUADRO 14	- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	114
QUADRO 15	- EXPERIÊNCIA DOCENTE EM OUTRAS DISCIPLINAS - GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	115
QUADRO 16	- EXPERIÊNCIA DOCENTE EM OUTRAS DISCIPLINAS - GRUPO INTERVENÇÃO.....	115
QUADRO 17	- CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELO GRUPO INTERVENÇÃO.....	206
QUADRO 18	- CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	208

QUADRO 19	- PRESENÇA DO HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	210
QUADRO 20	- PRESENÇA DO ANTAGONISTA NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	210
QUADRO 21	- CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM SECUNDÁRIA QUANTO A RELAÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO	211
QUADRO 22	- PRESENÇA DO ANTI-HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	213
QUADRO 23	- CARACTERIZAÇÃO DO ANTAGONISTA QUANTO A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	214
QUADRO 24	- CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	215
QUADRO 25	- CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.	217
QUADRO 26	- PRESENÇA DO HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	218
QUADRO 27	- PRESENÇA DO ANTAGONISTA NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	219
QUADRO 28	- CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM SECUNDÁRIA QUANTO A RELAÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	220
QUADRO 29	- PRESENÇA DO ANTI-HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	221
QUADRO 30	- CARACTERIZAÇÃO DO ANTAGONISTA QUANTO A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	222
QUADRO 31	- PRESENÇA/AUSÊNCIA DE PARTES DO ENREDO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	225
QUADRO 32	- APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	227

QUADRO 33	- PRESENÇA DE OBSTÁCULOS, RECOMPENSA E PENALIDADE (PROVA MALOGRO) NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	230
QUADRO 34	- PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O FANTÁSTICO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	232
QUADRO 35	- CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO DOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO.....	234
QUADRO 36	- AUSÊNCIA/PRESENÇA DE PARTES DO ENREDO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	235
QUADRO 37	- APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	237
QUADRO 38	- PRESENÇA DE OBSTÁCULOS, RECOMPENSA E PENALIDADE (PROVA MALOGRO) NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	239
QUADRO 39	- PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O FANTÁSTICO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	242
QUADRO 40	- CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO DOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	244
QUADRO 41	- CLASSIFICAÇÃO FINAL DO ENREDO DO GRUPO INTERVENÇÃO E GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA.....	250
QUADRO 42	- CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O TEXTO NARRATIVO LITERÁRIO.....	253
QUADRO 43	- CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O CONTO LITERÁRIO.	254
QUADRO 44	- CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O CONTO DE AVENTURA	255
QUADRO 45	- PERCEPÇÃO EMOCIONAL DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CRIAR UM CONTO DE AVENTURA.....	256
QUADRO 46	- PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE A ATIVIDADE “DIA DO AUTOR”.....	257
QUADRO 47	- PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES APÓS O “DIA DO AUTOR”.....	259
QUADRO 48	- PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO A RESPEITO DA ESTRATÉGIA DE LEITURA VISTA NA OFICINA DE LEITURA.	259

LISTA DE ORGANOGRAMA

ORGANOGRAMA 01	- PROJETO COLETIVO DA ESCOLA.....	53
----------------	-----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAEX	- Comitê Assessor de Extensão
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COMSEPE	- Comitê Setorial de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor Litoral da UFPR
ENEM	- Exame nacional do ensino médio
ERIC	- Centro de Informações sobre Recursos Educacionais – ERIC
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	- Grupo de Trabalho
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PNBE	- Programa Nacional Biblioteca da Escola – MEC
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROEC	- Pró-reitoria de extensão e Cultura
PROGRAD	- Pró-reitoria de graduação
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMEEC	- Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Matinhos
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	Apresentação.....	19
1.2	Justificativa.....	20
1.2.1	O porquê do interesse em estudar a aprendizagem da leitura e da escrita autoral	20
1.2.2	Por que estudar a aprendizagem da leitura e da escrita autoral na escola?	22
1.2.3	Pergunta da pesquisa.....	27
1.2.4	Objetivo geral da pesquisa.....	30
1.2.5	Objetivos específicos da pesquisa.....	31
2.	(RE) DESCOBRINDO A ARTE DE APRENDER A ESCREVER TEXTO.	32
2.1	O que foi tratado sobre aprendizagem do comportamento do escritor e da escrita literária de professores.....	32
2.2	A escola como polo de criação e difusão de cultura.....	41
2.2.1	A arte literária como direito de aprendizagem na BNCC.....	42
2.2.2	A autoria como competência para o desenvolvimento da habilidade de escrever	44
2.3	A formação do professor como escritor de textos literários e mediador de aprendizagem de novos escritores.....	46
2.3.1	A leitura de literatura como conhecimento prévio para criar literatura.....	48
2.3.2	A leitura inferencial como objeto de aprendizagem.....	49
2.3.3	Como aplicar as estratégias de leitura em sala de aula para favorecer o conhecimento prévio para escrever literatura?	50
2.3.4	A aprendizagem do comportamento de escritor e as etapas da escrita.....	51
2.3.5	Canteiro de aprendizagem ou oficina de escrita como atividade pedagógica para o desenvolvimento do <i>autor-artista</i> nos primeiros anos do ensino fundamental..	52
2.4	Por que iniciar a aprendizagem da escrita narrativa literária com o conto de aventura?	55
2.4.1	Enredo de aventura: unindo criação literária com as preferências de leitura das crianças.....	61
2.4.2	Era uma vez, certo dia uma narrativa literária.....	67
2.4.3	Nascendo o era uma vez com o enredo.....	68
2.4.4	Os habitantes do era uma vez, os personagens ou seres fictícios.....	71
2.4.4.1	Recursos para criação de personagens.....	74

2.4.5	Quem conta o enredo: o foco narrativo.....	76
2.4.6	A linguagem do foco narrativo: tipos de discurso.....	82
2.4.7	Onde acontece o era uma vez: espaço e meio ambiente.....	85
2.4.8	O era uma vez acontece em que tempo?	86
2.4.9	Tempo nas categorias do plano narrativo.....	89
2.4.9.1	Figuração da duração do tempo na narrativa.....	90
2.4.9.2	Tempo verbal na narrativa.....	91
2.5	Por que as obras literárias desta tese foram selecionadas?.....	93
3	METODOLOGIA: CONSTRUINDO COLETIVAMENTE NOVOS SABERES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: VIVENDO A AVENTURA DE LER E ESCREVER.....	104
3.1	Conversando sobre aprendizagem da escrita autoral.....	106
3.1.1	O que dizem as professoras participantes da avaliação diagnóstica?	106
3.1.2	O curso de formação continuada Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral.....	107
3.1.3	Quem são as professoras participantes do curso Estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita autoral, Grupo intervenção e Grupo de Escrita e Reescrita?....	111
3.2	Cantinho da leitura.....	116
3.3	Oficina de leitura.....	117
3.3.1	Oficina de Leitura: 1º encontro.....	117
3.3.2	Oficina de Leitura: 2º encontro.....	119
3.3.3	Oficina de Leitura: 3º encontro.....	122
3.4	Oficina de Criação Literária	123
3.4.1	Oficina de Criação Literária: 1º encontro.....	123
3.4.2	Oficina de Criação Literária: 2º encontro.....	124
3.4.3	Oficina de Criação Literária: 3º encontro.....	128
3.4.4	Oficina de Criação Literária: 4º encontro.....	129
3.4.5	Oficina de Criação Literária: 5º encontro.....	131
3.4.6	Oficina de Criação Literária: 6º encontro.....	132
3.4.7	Oficina de Criação Literária: 7º encontro.....	134
3.4.8	Oficina de Criação Literária: 8º encontro.....	136
4	ANALISANDO OS RESULTADOS PARA APRIMORAR O PROCESSO PEDAGÓGICO.....	139

4.1	CrITÉrios de anÁlise da produÇão textual das professoras participantes do grupo intervenÇão	139
4.1.2	AnÁlise da produÇão de texto autoral do grupo intervenÇão.....	139
4.1.2.1	Professora Participante I – A: A cidade dos sonhos.....	139
4.1.2.2	Professora Participante I – B: Meio ambiente sem poluiÇão.....	144
4.1.2.3	Professora Participante I – C: O pÁssaro mascarado.....	149
4.1.2.4	Professora Participante I – D: MemÓrias.....	155
4.1.2.5	Professora Participante I – E: A missão da borboleta.....	161
4.1.2.6	Professora Participante I – F: A conscintizaÇo de todos.....	168
4.1.2.7	Professora Participante I – G: PoluiÇão do meio ambiente.....	177
4.2	CrITÉrios de anÁlise da produÇão textual das professoras participantes do Grupo de Escrita e Reescrita.....	193
4.2.1	AnÁlise da produÇão de texto autoral do Grupo de Escrita e Reescrita.....	193
4.2.2	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-1: <i>O pesadelo</i>	193
4.2.3	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-2: <i>Todos juntos com o meio ambiente</i>	194
4.2.4	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-3: <i>O herói invisível</i>	195
4.2.5	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-4: <i>Amigos da natureza</i> .	196
4.2.6	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-5: <i>Um olhar de menina</i>	197
4.2.7	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-6: <i>O navio</i>	197
4.2.8	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-7: <i>O cientista e a fórmula</i>	198
4.2.9	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-8: <i>Acampamento de fÉrias</i>	199
4.2.10	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-9: <i>O indiozinho Ketá e a floresta em perigo</i>	200
4.2.11	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-10: <i>Um por todos e todos pelo rio</i>	201
4.2.12	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-11: <i>Uma noite de trabalho duro</i>	202
4.2.13	Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-12: <i>O elemento secreto</i>	204
4.3	Caminhos para aprendizagem da escrita autoral do conto de aventura: a criaÇão de personagens.....	204
4.4	Caminhos para aprendizagem da escrita autoral do conto de aventura: a	

	criação do enredo.....	224
4.5	Crítérios de análise da entrevista dirigida.....	251
5	CONCLUSÃO.....	260
5.1	Considerações finais.....	265
	REFERÊNCIAS.....	268
	REFERÊNCIAS LITERÁRIAS.....	276
	DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	279
	Apêndice 01 - Levantamento do perfil das professoras participantes	281
	Apêndice 02 - lista das obras do cantinho da leitura	283
	Apêndice 03 - Avaliação metacognitiva das experiências no curso de extensão estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita autoral.....	285
	Anexo 01 - Atas de aprovação do curso de extensão.....	286
	Anexo 02 - O pequeno fantasma.....	290
	Anexo 03 - Rapunzel.....	292
	Anexo 04 - Lino	293
	Anexo 05 - A onça e o saci.....	294
	Anexo 06 - Até as princesas soltam pum.....	295
	Anexo 07 - Fonchito e a lua.....	297
	Anexo 08 - Alice viaja nas histórias.....	298
	Anexo 09 - A pequena bruxa.....	299
	Anexo 10 - Soltei o pum na escola.....	301
	Anexo 11 - O pequeno bicho papão.....	302
	Anexo 12 - Quem soltou o pum	304
	Anexo 13 - Deixei o pum escapar....	305
	Anexo 14 - Mão que conta história.....	307
	Anexo 15 - Chapeuzinho Vermelho.....	309
	Anexo 16 - Branca de Neve.....	310
	Anexo 17 - A bela adormecida.....	311
	Anexo 18 - Marcelo, marmelo e martelo.....	312
	Anexo 19 - O mágico de oz.....	314
	Anexo 20 - Dia de chuva.....	315
	Anexo 21 - Produção textual da professora participante do Grupo Intervenção I – A.	316
	Anexo 22 - Produção textual da professora participante do Grupo Intervenção I – B.	318

Anexo 23 - Produção textual da professora participante do Grupo Intervenção I – C.	320
Anexo 24 - Produção textual da professora participante do Grupo Intervenção I – D.	322
Anexo 25 - Produção textual da professora participante do Grupo Intervenção I – E.	324
Anexo 26 - Produção textual da professora participante do Grupo Intervenção I – F.	327
Anexo 27 - Produção textual da professora participante do Grupo Intervenção I – G.	329
Anexo 28 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-1.....	333
Anexo 29 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 2.....	334
Anexo 30 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 3.....	335
Anexo 31 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 4.....	336
Anexo 32 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 5.....	337
Anexo 33 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 6.....	339
Anexo 34 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 7.....	341
Anexo 35 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 8.....	342
Anexo 36 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 9.....	344
Anexo 37 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 10.....	347
Anexo 38 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 11.....	349
Anexo 39 - Produção textual da professora participante do Grupo de Escrita e Reescrita C – 12.....	353

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Este trabalho é fruto de um estudo qualitativo que utilizou a pesquisa-intervenção como metodologia.

O estudo envolveu 19 professoras participantes, todas concursadas em suas respectivas redes de ensino e atuantes com experiência docente no Ensino Fundamental I e/ou na Educação Infantil. Elas foram organizadas em dois grupos: grupo intervenção e grupo de escrita e reescrita. O grupo intervenção teve em sua composição sete professoras e o grupo de escrita e reescrita contou com 12 professoras participantes.

No intuito de antecipar ao leitor a composição do estudo, a tese foi organizada em cinco capítulos, apresentados a seguir:

No primeiro capítulo encontra-se a justificativa do trabalho com motivações pessoais e pedagógicas para realização da pesquisa, a delimitação do problema, os pressupostos e os objetivos do estudo, enquanto no capítulo seguinte é apresentado a revisão de literatura que deu suporte à metodologia e à análise do estudo, destacando-se *a priori* autores: no campo da filosofia da linguagem tem-se Bakhtin (2011); na área do ensino e da aprendizagem da língua materna, o leitor encontrará a obra de Calkins (1989) e Jolibert *et all* (1994, 2006, 2008); nas questões de como ensinar a ler, o leitor encontrará subsídios em Solé (1998); e para refletir sobre teoria literária foram eleitos textos de: Brait (1985), Candido (2014), Coutinho (2015), Dimas (1994), Gancho (1991), Leite (2002), Mesquita (2006), Moiseis (2006), Nunes (1995) e Todorov (2006), entre outros autores.

No terceiro capítulo, o leitor encontrará detalhadamente os instrumentos metodológicos que permitiram **“analisar o aperfeiçoamento da produção textual de conto literário de aventura em diferentes versões, de um grupo de professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental”, que participaram das Oficinas de Leitura e de Criação Literária**”, isto é, todas as etapas que envolveram a elaboração e a execução do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” para as professoras participantes do grupo intervenção, assim como a caracterização das participantes dois grupos, intervenção e escrita e reescrita.

Como é de se esperar, o quarto capítulo traz uma análise detalhada de 21 textos produzidos pelas professoras participantes do grupo intervenção e egressas daquele curso de

extensão e também 24 textos escritos pelas professoras participantes do grupo de escrita e reescrita que, por sua vez, não participaram do curso de formação.

Enfim, o último capítulo da tese apresenta a conclusão do trabalho e o alcance dos assuntos tratados nas duas oficinas do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, apresentando ainda a confirmação dos pressupostos desta tese e a indicação de novos estudos.

Nos elementos pós-textuais, o leitor encontrará as referências, as referências literárias e os documentos consultados que auxiliaram o estudo, assim como os instrumentos utilizados nas avaliações. Consta também os textos literários eleitos para fazer parte do estudo e os 45 textos produzidos pelos dois grupos participantes deste estudo.

1.2 JUSTIFICATIVA

1.2.1 O porquê do interesse em estudar a aprendizagem da leitura e da escrita autoral?

Antes de discorrer sobre o assunto, peço licença ao gênero de escrita específica de uma tese, para relatar em 1ª pessoa do singular os motivos que me levaram a debruçar sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, denominado de Lembranças:

Lembranças

Há alguns anos uma criança se dirigia, pela primeira vez, à escola. Não tinha nenhuma noção do que lá aconteceria. Sabia apenas que era para aprender as primeiras letras, a ler e a escrever.

Quando lá chegou, encontrou um pátio grande e muitas salas de aula. Todas tinham carteiras e quadros verdes que logo aprendeu a chamar de quadro negro e pensou:

- Por que chamam o quadro negro de negro se a sua cor é verde? Ficou refletindo, mas nenhuma explicação lhe foi dada do motivo de um quadro receber o nome de negro, uma vez que ao seu olhar, era verde.

Conheceu muitas crianças que estavam na mesma situação que a sua e outras que já tinham vivido os primeiros dias e se acostumado a nova rotina, pois já estavam ali há um ano, dois anos e assim por diante.

No primeiro dia de aula sentou em uma carteira e logo recebeu um crachá para colocar sobre a mesa, porque ali estava registrado o seu nome. Ouviu a professora atentamente e respondeu a chamada. Surpresa ficou, porque era a primeira vez que olhava para imagem das letras que representavam a sua identidade, o seu nome. Voltou alegre para casa, pois tinha muitas histórias para contar e, em especial, sobre o nome negro do quadro verde.

No dia seguinte e em alguns mais, foram-lhe apresentadas as vogais e depois as famílias silábicas e seus respectivos sons e construção de frases juntamente com os números e com aquela tabuada, que tinha que ser decorada.

Sentia-se bem nas atividades de tomada de leitura e em atividades de tomada de tabuada, mas a tristeza chegava quando tinha atividade de produção de textos, porque todas as suas frases só existiam o é.

De repente um desejo começa a nascer e despertar o seu interesse. Um dia, conversando consigo mesmo, questionou-se de quando iria aprender a ler e a escrever bonito, igualzinho aos poucos livros que teve em suas mãos. A esperança tomou conta do seu pensamento.

Todos os dias seguia pelo caminho que levava à escola, sempre brincando e sonhando que aquele dia iria à biblioteca, ler e escrever. E assim foi...

Entrou na biblioteca da escola duas vezes apenas. Uma para participar de uma entrevista e a outra para ser fotografada para lembrança escolar.

Mas sua vida teve uma alegria quando terminou a 4ª série, recebeu da escola um livro de literatura infantil, Dom Quixote, como presente pela obtenção de boas notas.

Sete anos se passaram, desde que ingressou na 1ª série, até que a professora da 7ª série, grande leitora, levou livros para sala de aula. Passou a emprestá-los. E a aventura pelas letras iniciou naquele ano. Porém, nos anos seguintes, novos e velhos obstáculos enfrentou, uma vez que a biblioteca não era lugar para adolescentes e jovens. E nem o ensino da gramática dava lugar a leitura e a produção de texto. Parecia que o sonho nunca seria realidade e silenciosamente exclamou: Como era bom estar na 7ª série.

Vencida a escolarização, chegou o momento de prestar o temeroso concurso vestibular. Foi, então, que o tão famoso Dom Casmurro, de Machado de Assis e, também, a biblioteca pública do estado, que permitia a entrada e a circulação de pessoas e livros, surgiram em sua vida. E dessa forma, então, os livros e a literatura passaram a fazer parte da sua vida pessoal e (GANDIN, 2017).

Das lembranças da escola primária à formação em Pedagogia, o sonho e o desejo permaneceram. Contudo, a minha preocupação ganhou mais expressões, isto é, de ler e escrever bonito, passou para como se aprende e se ensina a ler e a escrever bonito.

Durante a graduação participei das disciplinas obrigatórias de Prática Pedagógica, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização, cursei a disciplina optativa de Metodologia do Ensino da Literatura Infantil e atuei como voluntária no projeto de extensão Alfabetização Solidária, realizando também um dos estágios obrigatórios nesse projeto. Egressa da Universidade Federal do Paraná – UFPR, dois anos após a conclusão do curso, em 2004 reingressei na instituição como Pedagoga na Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante – PROGRAD e me transferi para o Campus Litoral da UFPR em 2005, onde atuo em diferentes atividades inerentes ao cargo.

Desde 2008 estou na coordenação do Mundo Mágico da Leitura, programa de extensão universitária que, por meio da parceria entre UFPR Setor Litoral e Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura – SMEEC de Matinhos, envolve acadêmicos, servidores docentes e técnicos administrativos, comunidade escolar e crianças em torno da leitura e da produção de texto.

Defendi no ano de 2013 e no programa de pós-graduação em Educação da UFPR a dissertação de mestrado sob o título “É possível aprender a escrever textos narrativos no 3º ano do ensino fundamental?”. Na qual desenvolvi atividades de leitura de textos literários junto a uma turma de alunos de 3º ano, em escola pública do município de Matinhos.

Entre 2014 e 2015 participei do Fórum Municipal de Educação de Matinhos, de grupo de trabalhos - GT e da Conferência Municipal de Educação de Matinhos, instituição que aprovou o programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura como estratégia no Plano

Municipal de Educação de Matinhos, conforme Lei Municipal nº 1786/15 de 30/06/15 e Lei nº 1862/2016 de 21/11/16 que revisou a primeira.

Face aos motivos expostos, a minha escolarização e experiência profissional, encerro a escrita em 1ª pessoa e a partir do próximo subtítulo, informo que esta tese é construída a partir de diferentes vozes.

1.2.2 Por que estudar a aprendizagem da leitura e da escrita autoral na escola?

O Ministério da Educação – MEC com foco no diagnóstico e para elaborar políticas públicas, acompanha desde 1990 o desenvolvimento da educação básica brasileira por meio de um Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Atualmente, como avaliação de larga escala, o SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANA tem foco na alfabetização e suas questões estão voltadas para isso e também para leitura, pois a escala de proficiência no seu primeiro nível prevê a leitura de palavras e no último prevê a realização de inferência causal em textos curtos e em fragmentos de contos, assim como a identificação de pronomes e de tempo verbal. A escala não prevê o desenvolvimento de habilidade em escrita, apesar da matriz de referência da avaliação possuir um eixo estruturante denominado “escrita”.

A escala de proficiência de Língua Portuguesa mantém o foco em leitura na Prova Brasil para o 5º ano e a exemplo da ANA, não há menção da escrita na escala. E também não há eixo estruturante sobre a escrita na matriz de referência, até porque a Prova Brasil não avalia a produção escrita e tão somente a interpretação de textos.

Em face disto, é possível afirmar que a escrita no país é avaliada apenas no final da educação básica, especialmente no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e no processo de Vestibular para aqueles que se inscrevem neste processo seletivo. Portanto, a educação básica brasileira não tem instrumento nacional de acompanhamento do desenvolvimento da escrita no âmbito escolar, tampouco, em gênero textual escolhido para esse fim.

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, divulgada no final de 2017, ao tratar das práticas de linguagens (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) define habilidades e propõe quatro campos de abordagens da linguagem para o Ensino Fundamental I: campo da prática do estudo e pesquisa, campo da vida pública, campo da vida cotidiana e campo do artístico-literário que significa “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos,

representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.” (BNCC, 2017, p. 108, 130).

Conforme consta no documento, desde o primeiro ano do ensino fundamental a formação do leitor literário em sua plenitude é prevista, assim sendo, desde o conhecimento da estrutura e da compreensão do texto na oralidade à escrita, tornando-se mais intenso a partir do 3º ano do ensino fundamental a utilização de estratégias de leitura, de progressão temática, do planejamento da escrita de forma individual e compartilhada com colegas.

Apesar do país não ter um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da escrita no âmbito escolar, a BNCC vai ao encontro do que expõe o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005 de 25/06/2014, particularmente em seu artigo 2º, ao abordar a Erradicação do Analfabetismo e a Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, entre outros, como diretrizes para o planejamento das ações educacionais. Mais precisamente a meta 2 que tratou da universalização do ensino fundamental de nove anos e a estratégia 2.8 que, por sua vez, indica que a escola é ou poderá vir a ser “um polo de criação e difusão cultural”, conforme segue:

Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural. (BRASIL, PNE, 2014).

Logo, o documento destaca que a escola poderá ser também uma instituição educacional formadora de cultura e instigadora de criação cultural, porque escrever textos autorais é arte literária, é cultura e o aprendizado dessa arte de acordo com o PNE deve ser na escola. Em especial no Ensino Fundamental I, justamente porque é nesse nível de ensino que a criança adquire os saberes iniciais da leitura e da escrita em direção ao letramento que nas palavras de Soares (2010, 2018) significa que um indivíduo letrado é aquele que sabe fazer uso das competências e das habilidades da leitura e da escrita nas situações reais da vida.

Considerando as palavras da autora sobre o letramento, a fruição literária faz parte da vida humana. Portanto, incluir em seu planejamento educacional a recepção e a criação de textos autorais escritos e revisados pelas crianças e pelos professores em um ambiente escolar que promove o diálogo entre o ensinar e o aprender, articulando as práticas de linguagens, é uma ação educativa que requer uma mudança no ambiente escolar e nas escolhas didáticas realizadas pelos professores, afinal a BNCC prevê a partir do 3º ano do ensino fundamental a

habilidade (EF35LP25):¹ “Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.”(BNCC, 2017, p, 130.)

Sabe-se que tradicionalmente a escola promove o aprendizado de produção de texto utilizando-se do modelo de construção de frases e concentra a avaliação destas nas mãos dos professores, os quais consideram como bons textos, aqueles que apresentam poucos erros ortográficos, conforme apontou a pesquisa de Leal e Guimarães (1999) e de Belão e Menin (2005) e também a prática extensionista da autora desta tese

As escolas de Ensino Fundamental I adotam o modelo de processamento da leitura ascendente mesmo após o ciclo de alfabetização. A prática pedagógica fundamentada nesse modelo de processamento de leitura não considera a formação do leitor como um ser ativo, pois de acordo com Colomer e Camps:

Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos ‘*níveis inferiores*’ do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global. (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 30). Grifos das autoras.

A predominância do modelo de processamento de leitura ascendente interfere prejudicialmente na aprendizagem da leitura no modelo de processamento interativo que, por sua vez, considera o leitor um ser ativo, como consta nas palavras de Colomer e Camps (2002), a seguir:

O leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 31).

Enfim, o modelo de processamento interativo vai ao encontro do que defende Bakhtin (2011), porque durante a leitura e para que a reflexão cognitiva, ética ou estética aconteça, o *autor-contemplador* ou *co-criador* deverá retornar a si, portanto fora do outro. Aí tem-se o início da atividade estética, pois o *autor-contemplador* dará acabamento ao material lido.

¹ A habilidade EF35LP25 significa que está prevista para o ensino fundamental, do 3º ao 5º no conjunto da língua portuguesa e ocupa a 25ª quinta posição na sequência de habilidades previstas.

A autora Pondé (1985) orienta que crianças que se encontram no processo de alfabetização preferem as narrativas que envolvem fadas ou conto maravilhoso. As narrativas de aventuras tornam-se as preferidas das crianças após o ciclo de alfabetização, porque as aventuras assumem o lugar das fadas nas preferências do público infantil.

Na mesma direção, orientações de Cunha (2005) indicam a existência de três fases - mito, conhecimento da realidade, pensamento racional - características do desenvolvimento infantil para oferecer-lhe momento de leitura, isto é, por causa da fantasia e do animismo, o contos de fada, os mitos, a lenda e as fábulas atraem mais o público entre 3 e 8 anos de idade, enquanto textos que tratem da realidade são mais apreciados por crianças entre 7 e 8 anos/11-12 anos de idade, porque nessa faixa etária há passagem da fase contemplativa para fase da ação e seus interesses por ciências, ação e engenho do herói começam a brotar. Recomenda que as crianças passem a ler romance de aventura, relato histórico, literatura espacial, relato mitológico, viagens e façanhas e também narrativa regional e local. A partir dos 11/12 anos, o romance torna-se o foco de interesse.

Contudo, os dados levantados por Gandin *et al* (2014, 2017a, 2017b) e as informações dos relatórios anuais da extensão do Mundo Mágico da Leitura do período de 2012 a 2017 demonstraram que, apesar da evolução da tecnologia, as narrativas contendo princesas e as ações de aventura continuam tendo a preferência das crianças matriculadas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, independente do suporte ou da linguagem, ou seja, elas aparecem na leitura de livros e na leitura de desenho animados, de filmes de aventura e de super-heróis.

Entretanto, ao ler as respostas das crianças nos artigos citados no parágrafo anterior sobre o motivo de ter gostado de participar das sessões de leitura, notou-se a ausência que a leitura também auxilia e ajuda a aprender, a escrever ou ler para ser escritor.

A ausência provocou indagações sobre o que acontece de fato com a aprendizagem da escrita na escola. Como ela é abordada pelos docentes? Como as crianças são envolvidas nas atividades propostas? Essas atividades são prazerosas e levam em conta os conhecimentos prévios das crianças? Elas permitem reflexão sobre o seu próprio escrito? Elas incentivam a aprendizagem de comportamento de escritor? A escola cria condições para recepção e criação de textos autorais da criança? O gênero textual trabalhado para aprendizagem da escrita e da escrita literária está de acordo com as preferências das crianças, a ponto de provocar o desejo de ser escritor?

De acordo com pesquisas brasileiras, as crianças desenvolvem as competências de ler e escrever de forma processual. Spinillo (2009) ao verificar a habilidade de produção de

resumos (sintetizar, identificar e selecionar as principais informações do texto) revelou que resumir é possível de ser desenvolvido na 4ª série do ensino fundamental.

Já o estudo dos autores Pessoa, Correa e Spinillo (2010) concluiu que a reprodução de histórias ou texto-modelo auxiliou crianças na apropriação da coerência textual, cuja habilidade de escrita estava classificada no nível intermediário do desenvolvimento do esquema narrativo. Indicou ainda que para escrever histórias é necessário que as crianças alcancem um nível de desenvolvimento linguístico e que a reprodução contribuiu para isso à medida que o texto-modelo ajudou a internalizar o esquema narrativo.

Em outro estudo realizado com crianças do 3º e 4º ano do ensino fundamental, Spinillo e Almeida (2014), foi demonstrado que a capacidade de realizar inferência em textos não é influenciada pelo tipo textual (narrativo ou argumentativo), ou seja, a habilidade de inferir (estado, previsão e causa) são iguais para ambos os tipos, exceção a inferência de previsão em narrativas, porque por ser texto ficcional gera múltiplas possibilidades inferenciais, enquanto o texto argumentativo apresenta menos opções que requerem inferências de previsão.

As pesquisas descritas apontaram que crianças em processo de alfabetização e alfabetizadas desenvolvem habilidades para compreender textos, elaborar resumos e produzir textos narrativos adequados às características do gênero durante os primeiros anos do ensino fundamental, apresentando apenas dificuldades no estabelecimento de inferência de previsão. É importante destacar conforme afirmou Cosson (2012) que a inferência ocupa o centro do processamento da interpretação, porque “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. (COSSON, 2012, p. 41).

A criação de uma obra requer diferentes características que envolve o autor e uma delas é a capacidade de se relacionar com o texto criado, colocando-se no papel de leitor de sua própria criação para dar-lhe acabamento, ou seja, um texto capaz de produzir compreensão responsiva em seu possível leitor. A esse respeito, o filósofo Bakhtin (2011) afirmou que o autor “deve tornar-se ‘outro’ em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro”. (BAKHTIN, 2011, p. 13). Grifos do autor.

Para superar a tradição do ensino de escrita a partir de produção de frases isoladas e envolver a criança em atividades em que ela se utilize da língua para enunciar e refletir com a escola sobre o nascimento processual do artista, compartilha-se com Jolibert (1994) quando afirma que o processo de aprendizagem dos gêneros textuais acontece na prática da escrita, porque “é escrevendo que se aprende a escrever e confrontando o que se faz com suas leituras e sistematizando suas descobertas” que a aprendizagem de fato acontece. (JOLIBERT et al, 1994, p. 37). Isto porque Bakhtin (2011) já anunciava que o artista surge após ele utilizar

elementos estéticos em sua criação, ou seja, ele não nasce artista, ele se constrói artista passando do contexto criador semântico-axiológico do autor para o contexto literário.

Ainda, a pesquisadora de didática da língua materna, Jolibert (1994) destaca ser a pedagogia da ‘tarefa’ a mais indicada quando a escola no projeto pedagógico considera criar condições para que a criança seja uma escritora, em suas palavras a autora define que “a pedagogia de projetos permite viver em uma escola apoiada no real, aberta para as muitas relações com o exterior: As crianças nela trabalham de ‘verdade’ e possuem os meios de se afirmar”. (JOLIBERT, et al, 1994, p. 45). (Grifos da autora).

O trabalho de verdade defendido pela autora só acontece quando o professor reflete a sua prática e cria condições do estudante aprender para desenvolver as competências necessárias para ser leitor e ser escritor, por isso o filósofo Saviani (2003) já apontava que o papel do professor é importante na escola que envolve a prática social. Em suas palavras “a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura, etc, para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais.” (SAVIANI, 2003, p.80).

1.2.3 Pergunta da Pesquisa

A partir das experiências realizadas no Ensino Fundamental I, quando do desenvolvimento de sua dissertação, a pesquisadora passou a se envolver em atividades de leitura e produção textual, no gênero literário, no campus da Universidade, seu campo de trabalho e também em ações na comunidade.

Percebeu que as crianças quando envolvidas em atividades de contação de histórias e também de produção textual, fora da escola, manifestavam prazer em sua realização.

Passou então a tecer conjecturas sobre o porquê de a escola não dar muito espaço para a produção escrita no gênero textual da literatura.

Conversou diversas vezes com professoras indagando sobre como ensinavam a escrita de textos em geral e percebeu que depois do período da alfabetização, no qual as crianças se envolviam com a escrita das primeiras histórias, sob influência da participação em leituras de livros de Literatura Infantil/Juvenil, muito pouco era desenvolvido posteriormente.

Entendeu, então, que poderia fomentar o desenvolvimento da leitura e escrita do gênero textual literário junto aos professores e professoras da rede pública municipal, com os quais já desenvolvia diversas atividades, já relatadas, ofertando um curso de formação através do seu programa de extensão na Universidade: O Mundo Mágico da Leitura.

A situação era propícia, pois havia ingressado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em 2017, com um projeto para desenvolver a aprendizagem do comportamento de escritor de crianças, a partir das produções de narrativa de aventura e da percepção que elas faziam sobre o comportamento de ser escritor.

No entanto, com a tramitação legal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em discussão, tratou de se inteirar do tratamento dado na proposta curricular sobre a escrita textual e julgou que poderia ser muito mais interessante, para comunidade que atuava, se implementasse o curso de formação de professores e professoras. Um curso de construção de saberes que trabalharia com uma proposta de atividades sequenciais e um desenho preliminar para que a escola passasse a discutir um projeto institucional de desenvolvimento da escrita literária em consonância com a BNCC (2017).

Planejou o curso e convidou professores das três cidades vizinhas: Guaratuba, Matinhos e Paranaguá para participarem. Iniciou o Curso: “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” com a Oficina de Leitura e com sete professoras participantes que afirmaram não ter experiência com a escrita de um conto literário, ou com o conto literário de aventura e também não conheciam as diferenças entre os subgêneros literários. Diante dessa situação, foi incluído no curso o envolvimento delas com a experiência da escrita literária e/ou do aprimoramento da escrita literária, visto que a pesquisa está embasada na Pedagogia Histórico-crítica e na teoria de aprendizagem sócio construtivista, ambas defendem que a mediação entre o saber advindo do senso comum e o saber científico na escola, deve ser realizado por alguém que já conheça o assunto. Portanto, o mesmo é aplicável aos saberes da docência.

De acordo com os passos do método da Pedagogia Histórico-crítica, o professor para favorecer a aprendizagem deverá conhecer elementos da teoria literária e do próprio comportamento de escritor, ou seja, o professor para mediar a aprendizagem não precisa necessariamente ser um crítico literário, mas faz-se necessário que tenha experiência ou vivência com o comportamento de leitor e de escritor, bem como conhecimento da estrutura e dos elementos literários, em especial aos gêneros literários abordados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A resposta das professoras participantes permitiu inferir que elas, enquanto estudantes da educação básica, não experimentaram a escrita literária de acordo com as etapas do comportamento do escritor (ensaio, esboço, revisão, edição) e também não acessaram leitura de textos “ditos” para crianças. Portanto, conclui-se que a resposta pode ser ratificada pelo consta na Lei 12.244 de 24/05/2010 que previa até 2020, a instalação obrigatória de bibliotecas escolares em todas as escolas do país. E, na Lei nº 13.696 de 12/07/2018, Política Nacional de

Leitura e Escrita – PNLL que, por sua vez, tem como diretriz no seu artigo 2º: o direito universal de acesso ao livro, à biblioteca, à leitura, à escrita e à literatura, em especial ao que consta nos incisos VIII e X do artigo 3º que tratam dos objetivos da PNLL, transcritos a seguir:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:

VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;

X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos. (BRASIL, PNLL, 2018).

E por fim, a autora deste estudo compartilha com o pensamento de Perrotti (1986), professor e pesquisador na área de Educação Cultural, diz ser importante abordar o ensino da leitura e da escrita literária a partir do “discurso estético” com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, principalmente para superar o uso da literatura como ferramenta para moralização e dar lugar ao ensino da leitura de fruição literária.

Por isso, optou-se trabalhar com textos de literatura infantil como “texto-base”, porque entendeu-se que a vivência do comportamento de escritor para os professores não deveria ser vista como mais uma sequência didática ou proposta de atividades sequenciais que o docente teria em seu acervo didático, mas porque o professor, a coordenação pedagógica, a direção e outros servidores que atuam na escola “*também poderão ser autor-artista*” contribuindo com o que prevê o PNE, a escola como um espaço de recepção e criação cultural.

E a partir de então, formou-se o grupo intervenção, cujas professoras participantes viveram, após a Oficina de Leitura, o comportamento do escritor, refletiram sobre teoria literária, preferência de leitura das crianças de acordo as fases apontadas por Pondé (1985), Cunha (2005), saberes docentes de acordo com Calkins (1989) e Jolibert (1994, 2006, 2008) e outros assuntos abordados na revisão de literatura.

Como consequência do exposto, esta tese dedicou-se à formação de professores, enquanto escritores de contos literários de aventura, por acreditar que a escola é local de “recepção” e “criação” de cultura, ocupando espaço pedagógico de excelência como “progenitora” da aprendizagem inicial da escrita literária. Desta forma, defende-se que professores atuantes na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, tenham experiência como escritores literários em programas de capacitação e que o curso de Pedagogia tenha, em seu currículo, disciplina “obrigatória” que aborde os saberes da docência para que futuros pedagogos possam atuar como mediadores de aprendizagem em harmonia com o que consta na BNCC (2017).

Diante das ocorrências relatadas o título dessa tese passou a se denominar: *Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar*.

E tem como problema de pesquisa:

A vivência de uma proposta de atividades sequenciais planejadas para mediar a aprendizagem da escrita literária de conto de aventura, para os primeiros anos do ensino fundamental, pode possibilitar ao professor aperfeiçoar/aprimorar sua capacidade de produção textual?

Tem como pressupostos:

P 1 – As professoras planejam atividade de leitura, contudo desconhecem metodologias de ensino ou estratégias que envolvem os aspectos cognitivos e metacognitivos de leitura, assim como os modelos de processamento de leitura e como isto acontece no processo de aprendizagem inicial da escrita, independente do gênero textual.

P 2 – As professoras detêm um saber prático de ensino da produção de texto com base em uma única produção de texto e elegem, conforme apontado por Leal e Guimarães (1999) e de Belão e Menin (2005), como bons textos somente os que apresentam poucos erros ortográficos, desconsiderando que a produção de texto é processual e que há etapas que envolvem o comportamento do escritor.

P 3 – As professoras têm conhecimento advindo de suas práticas como docente e de suas próprias leituras quanto a composição do texto ficcional narrativo, porém ao planejar a escrita do seu próprio conto de aventura, desconsideram que o gênero literário tem suas especificidades que não se resumem a começo, meio e fim.

1.2.4 Objetivo Geral da Pesquisa

Do exposto, tem-se então como objetivo geral da pesquisa:

“Analisar o aperfeiçoamento da produção textual de conto literário de aventura em diferentes versões, de um grupo de professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental”, que participaram das Oficinas de Leitura e de Criação Literária.

Pensando no ponto de partida e o ponto de chegada da relação dialógica entre a atividade docente e a aprendizagem escolar que se dá por meio da problematização do cotidiano e por essa Pesquisa-intervenção envolver todos os participantes na busca de soluções e responder à pergunta já anunciada, o objeto desta tese é a primeira fase da pesquisa correspondente à construção de saberes docentes sobre a escrita autoral de uma proposta de

atividades sequenciais para mediar a aprendizagem da escrita de conto de aventura nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

1.2.5 Objetivos específicos da Pesquisa

Tem-se então como **objetivos específicos**:

- a. Elaborar, a partir dos saberes prévios dos professores que aceitaram participar do curso de capacitação, conteúdos sobre o desenvolvimento da escrita autoral e o comportamento de escritor.
- b. Trabalhar com os professores participantes do curso, conteúdos sobre a escrita autoral, comportamento de escritor, estratégias de leitura e teoria literária de forma que contribua para a escrita de versões de conto de aventura.
- c. Analisar a produção textual dos professores participantes do grupo intervenção e do grupo de escrita e reescrita, para verificar o alcance do curso de capacitação na apropriação do comportamento do escritor e na evolução da escrita literária.

O próximo capítulo irá apresentar a revisão de literatura que deu base a esta tese.

2. (RE) DESCOBRINDO A ARTE DE APRENDER A ESCREVER TEXTOS

Sabe-se que ler e escrever é essencial para viver em uma sociedade letrada e cabe à profissão de professor, desde a Educação Infantil, envolver as crianças em trabalho de leitura e de escrita. Consequentemente, é natural esperar que os egressos da educação básica tenham experiência com o comportamento de escritor, visto que ao longo da escolarização usufruíram da leitura e da escrita para aprender e a aprender a escrever, independente do gênero textual.

Mas em se tratando da formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a ênfase ao tratar das áreas do saber no curso de Pedagogia está na metodologia do ensino, pois acredita-se que os conteúdos específicos da língua portuguesa e da literatura já estão consolidados na educação básica.

Porém, ao estudar para se tornar “profissional da educação” não é suficiente saber lidar com a metodologia de ensino, faz-se necessário estudar também os saberes específicos da língua e da literatura em geral e de certa forma compreender as fases de desenvolvimento cognitivo, para propor atividades que gerem aprendizagem para a criança e para o adolescente, ou seja, saber utilizar metodologia (as) de ensino e os conteúdos adequados ao nível de aprendizagem do sujeito que aprende.

Por isso, o próximo subitem tratará de pesquisas que envolveram de certa forma o comportamento do escritor, a escrita, a escrita literária na perspectiva da formação docente.

2.1 O que foi tratado sobre aprendizagem do comportamento do escritor e da escrita literária de professores

Buscando conhecer pesquisas que trataram da experiência com a escrita ou com a escrita literária, adentrando no site do Centro de Informações sobre Recursos Educacionais - ERIC com o descritor “*teaching education*” em 10/01/19, foi identificado 22.633 trabalhos, para o período 2010 – 2019. Como a finalidade desta revisão de literatura era encontrar trabalhos que tratassem da formação de professores para o Ensino Fundamental I, nos temas: ensino da compreensão leitora e da escrita de narrativas literárias, após a primeira busca, foram acrescentados aos primeiros, os seguintes descritores: *literary writing and aventura story*.

A base apresentou 41 trabalhos para o mesmo período. Contudo, nenhum trabalho envolvia a aprendizagem da escrita literária por professores do Ensino Fundamental I.

Continuando, porém, somente com o descritor, *teacher writer* (professor escritor), foram encontrados 1.102 trabalhos publicados no período 2010 - 2019. Delimitando a análise

somente com o descritor “*writing workshops*” (oficina de escrita) e acrescentando “*elementary school teachers*” (professores do ensino fundamental), a revisão sistematizada encontrou 10 “*research report*” e 08 “*dissertation and theses*”.²

Dos artigos enquadrados nos descritores, todos apresentaram o desenvolvimento profissional do professor na questão da escrita, com exceção dos artigos de Hunt *et all* (2015), Wiley e Ackerman (2017) e Maison (2017), os três últimos trabalhos relacionados no quadro 01.

Explicando um pouco melhor, o primeiro analisou o comportamento da professora participante durante a observação de uma aula e como o comportamento dos participantes em uma pesquisa qualitativa influenciava na geração de dados, enquanto o segundo, apesar de ter envolvido professores em uma pesquisa-ação que pretendia analisar o impacto de instrução explícita para os professores e para os alunos, em razão dos resultados obtidos com o material didático elaborado, analisou apenas a produção de textos das crianças selecionadas. O terceiro, também, envolveu capacitação de professores de escolas rurais dos Estados Unidos da América - EUA para aplicação de uma técnica, contudo o foco da pesquisa estava centrado em melhorar o nível de proficiência em escrita dos estudantes de escolas rurais.

Para oportunizar uma leitura com foco nas proximidades dos trabalhos constantes no quadro 01 com esta pesquisa-intervenção, os mesmos foram distribuídos de acordo com a correspondência entre os estudos, podendo ser a correspondência total ou parcial. Na sequência à descrição da proximidade, encontra-se um resumo dos 07 artigos.

QUADRO 01 – ARTIGOS COM DESCRITOR TEACHER-WRITER, *WRITING WORKSHOPS E ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS*

ARTIGOS COM DESCRITOR TEACHER-WRITER, <i>WRITING WORKSHOPS E ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS</i>	
Título do trabalho	Ano
LI, Xiaoping; ZHANG, Mingyuan. Rising to the Challenge: What Practicing Teachers Learned From a Process-Based Writing Project in a Graduate Capstone Seminar. In: SAGE Open . v. 05, N. 2, p. 1 – 17, 2015	2015
KAISER, Eileen. Contextualized Support for Urban Teachers Implementing Writer’s Workshop. In: Critical Questions in Education . v. 4, n. 3, p. 213 – 224, 2013.	2013
ROBERTS, Sherron Killingsworth; BLANCH, Norine; GURJAR, Nandita. <u>Exploring Writing Circles as Innovative, Collaborative Writing Structures with Teacher Candidates</u> . In: Reading Horizons A Journal of Literacy and Language Arts , v. 56, n. 2, 2017	2017
SPENCE, Lucy K.; CARDENAS-CORTEZ, Karen. Writing Gave Me a Voice: A Spanish-Dominant Teachers Writing Workshop. In: Feature Articles . v. 2, n. 1, 2012	2012
YOO, Joanne; CARTER, Don; LARKIN, John Larkin. Making research relevant through an engagement of identities. In: Issues in Educational Research , v. 27, n. 2, p. 381 – 398, 2017.	2017

Continua...

² Para esta revisão sistematizada não foi abordado os dados contidos nas teses, uma vez que nem todas apresentavam o texto integral disponível on-line.

Conclusão do quadro 01.

ARTIGOS COM DESCRITOR TEACHER-WRITER, <i>WRITING WORKSHOPS</i> E <i>ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS</i>	
Título do trabalho	Ano
FISHER-ARI, Teresa Renea; FLINT, Amy Seely. Writer's workshop: a (re) constructive pedagogy for English learners and their teachers, <i>Pedagogies</i> . In: An International Journal , v. 13, n. 4, p. 353-373, 2018.	2018
FLINT, Amy S.; ZISOOK, Karla; FISHER, Teresa R. Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. In: Teaching and Teacher Education . v. 27, p. 1163 – 1169, 2011.	2011
HUNT, Carolyn S.; CRUMPLER, Thomas P; HANDSFILED, Lara J. Do you want an idea of what they're doing?" Transgressive data generation and analysis within a bilingual writer's workshop. In: International Journal of Qualitative Studies in Education . v. 29, N. 3, p. 399 – 425, 2015.	2015
WILEY, Adrienne; MCKERNAN, Jonathan. Examining the Impact of Explicit Language Instruction in Writers Workshop on ELL Student Writing. In: The New Educator . v. 13, n. 2, p. 160 – 169, 2017	2017
MASON, Linda H. <i>et al.</i> Efficacy of Self-Regulated Strategy Development Instruction for Developing Writers With and Without Disabilities in Rural Schools: A Randomized Controlled Trial. In: Rural Special Education Quarterly . v. 36, n. 4, p. 168 – 179, 2017.	2017

FONTE: A autora (2019).

Por mais que a pesquisa de Li e Zhang (2015) tivesse professores de Artes, estudantes de mestrado como participantes, o trabalho com o comportamento do escritor autoral e o argumento por eles utilizados são correspondentes com esta pesquisa-intervenção, porque a conclusão do estudo afirmou o mesmo que se propôs nesta tese, ou seja, ser necessário o aprimoramento da escrita literária das professoras brasileiras para elas ensinarem no Ensino Fundamental I. Dito de outra maneira, os pesquisadores Li e Zhang (2015) por acreditar que para melhorar os níveis de escrita dos estudantes americanos, fazia-se necessário melhorar a escrita dos professores. Por isso, os pesquisadores examinaram reflexões de 10 professores *elementary school*, de 10 *middle school* e de 2 *high school*, todos falantes de língua inglesa, estudantes de mestrado em Artes de um programa de Educação, participantes do curso de redação de pesquisa *Master of Arts Capstone Seminar*.

O curso de verão durou 06 semanas e foi organizado no formato de seminário. A mera era ajudar os cursistas na conquista da identidade como escritores e propriedade autoral, tratar da pesquisa como processo e não como produto, assim como criar uma comunidade de aprendizagem com base em orientação, revisão e edição pelos pares. Após percorrerem as cinco fases previstas: fase I: tópicos e perguntas - gerando ideias; fase II: fontes e sínteses - construindo conhecimento; fase III: juntando – elaboração; fase IV: revisão e edição - mentoria de pares e fase V: finalizando e compartilhando – publicando, apresentaram síntese da revisão de literatura em 20 páginas e com espaço duplo.

Os autores concluíram que, a vivência em comunidade de aprendizagem com oficina de redação de pesquisa com metodologia de escrita processual, contribuiu com a aprendizagem dos professores participantes e afirmou a necessidade de os professores em serviço participarem de atividades dessa natureza, bem como das instituições ofertarem esse tipo de curso, porque

só desta forma terão professores escritores de pesquisa e capazes de atuar no ensino da escrita utilizando a abordagem da escrita processual.

Apesar dos resultados apontarem a produção de texto das crianças, o estudo de Kaiser (2013) teve como referencial teórico Calkins, aliás referencial teórico que auxiliou a construção do estudo em destaque, em especial a proposta de atividades sequenciais com base nas etapas do comportamento de escritor e nas “conferências entre professores”, traduzidas nas atividades em equipe, em dupla e no Dia do Autor, conforme consta na metodologia.

Por isso, encontra-se uma similaridade entre os dois estudos, isto é, a tese desenvolvida com as professoras de Matinhos e Guaratuba com o estudo de Kaiser (2013) que envolveu 10 professores e 02 treinadores de alfabetização de uma escola primária da zona urbana de um distrito dos EUA que atendia 91,9% de crianças hispânicas e 97,2% classificada como baixa renda. Teve apoio de um parceiro universitário. Os envolvidos diretamente na formação continuada, realizada no próprio local de trabalho, participaram de atividades que incluíam: modificar a sala de aula para realização de oficina de escrita, estudo de atividades com foco em aspectos da escrita ou mini-lições e conferência entre os professores participantes. A equipe diretiva da escola participou de reuniões gerais com os professores e com os pesquisadores.

O pesquisador Kaiser (2013) concluiu que o apoio que os professores participantes receberam da administração da escola (material para equipar a sala, formação durante o ano letivo, apoio dos técnicos de alfabetização) favoreceu a implantação da oficina de escrita, bem como o tempo reservado para discussão coletiva e socialização entre os participantes sobre a implantação da oficina de escrita. E por último, a mudança da prática pedagógica resultou no final do ano letivo em uma melhora qualitativa e quantitativa na produção de texto, pois as crianças passaram a escrever um rascunho maior, porque também foi permitindo-lhes produzir texto em sua língua mais dominante e um foco maior em atividades das mini-lições.³

A pesquisa de Roberts *et all* (2017) ajudou no desenho do instrumento de avaliação da presente pesquisa-intervenção, principalmente em não aplicar antes do início do curso de extensão - *Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral* - um instrumento procurando saber quais eram os conhecimentos prévios sobre o conceito de texto narrativo literário, conceito de conto literário e conto de aventura⁴. Tal medida consistia para favorecer a reflexão sobre o que os participantes sabiam a respeito dos três conceitos com o que

³ Mini-lições é um termo da autora Calkins (1989) ao se referir aos estudos específicos de um determinado conteúdo.

⁴ Os três conceitos abordados, conceito de texto narrativo literário, conto literário e conto de aventura, dizem respeito às perguntas de número 01, 02 e 03 do instrumento de avaliação do curso de extensão *Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral*, constante no Apêndice 02.

foi discutido no curso. Há duas questões que aproximam esta tese com o estudo de Roberts *et all* (2017), isto é, a primeira concentra-se nas atividades de ler e responder os escritos dos colegas do curso e a segunda corresponde a exploração da vivência das etapas do comportamento do escritor.

Prosseguindo, segue uma síntese do estudo de Roberts *et all* (2017). Os autores, por meio de um estudo exploratório com métodos mistos, conduziram o círculo de escrita, “pequenos grupos de estudantes que se reúnem regularmente para compartilhar rascunhos, escolher tópicos comuns de redação, praticar respostas positivas e, em geral, ajudar uns aos outros a se tornarem melhores redatores” (VOPAT, 2009, p. 1), ⁵ com 28 candidatos estudantes de um curso de métodos de artes linguísticas, de uma universidade do sudoeste dos EUA, que participaram durante um semestre de atividades de autoria colaborativa.

Durante o curso, deveriam produzir um manuscrito publicável após participar de todas as etapas do processo de escrita colaborativa que, em síntese, tratou de: escolher o tópico ou tema de redação e dar nome ao grupo; escrever a respeito do tema em qualquer gênero textual; participação das mini-lições do círculo que geralmente tinha foco na gestão do círculo e na criação do texto; compartilhar a sua produção textual, ler e responder os escritos dos demais membros do grupo; anotar suas reflexões e anotações após a produção textual; e por último, participar da revisão colaborativa, da edição e da publicação da sua produção textual. Teve como instrumento de avaliação uma análise qualitativa dos resultados obtidos com reflexões pós-pré-retrospectivas que aconteceu por meio de preenchimento de questionário ao final do curso. O estudo concluiu que os dados não podem ser generalizados para uma população maior, pois todos os envolvidos estavam condizentes para ingressar em um curso superior. No entanto, os autores confirmaram que a estrutura do círculo de escrita é eficaz para o seu propósito.

Apesar do resultado final do estudo de Spence *et all* (2012) não ter equivalência na sua totalidade com a pesquisa em tela, o emprego “dos conhecimentos prévios da professora regente na oficina de redação ” foi responsável pelo sucesso da aprendizagem das crianças bilíngue dos EUA. Isto tem equivalência com o que foi desenvolvido com os participantes desta pesquisa intervenção, pois o aprimoramento da escrita do grupo de professoras teve como âncora, os conhecimentos prévios delas e à medida que liam, escreviam e reescreviam o seu conto, criavam conhecimentos prévios para propor a mediação da aprendizagem inicial da escrita literária com as crianças de suas respectivas turmas. Então, afirma-se uma equivalência parcial com Spence

⁵ *Writing circles are “small groups of students meeting regularly to share drafts, choose common writing topics, practice positive response, and in general, help each other become better writers” (VOPAT, 2009 apud, ROBERTS ET ALL, 2017, p. 2).*

et all (2012) e com a pesquisa qualitativa que observou a condução das atividades sobre escrita, em uma turma de 3ª série da escola primária de um distrito sudoeste dos EUA, cuja professora participante era imigrante e bilíngue fluente em espanhol e inglês.

A escola atendia principalmente crianças que falavam espanhol em suas residências, pois 92% das famílias do distrito tinham a língua espanhola como língua materna. A legislação educacional do distrito não permitia a alfabetização bilíngue. A professora participante conduziu a sua prática pedagógica de ensino da escrita com base na prática social e na própria história de vida, ou seja, de uma aluna que falava espanhol para uma professora fluente e bilíngue. O estudo concluiu ser importante que o docente regente seja bilíngue para poder apoiar a aquisição da leitura e da escrita em língua inglesa, bem como criar condições em que a criança possa comunicar as suas expectativas e ter contato com outros textos que tratem do tema ou topicalização para escrever as suas ideias.

Há uma correspondência parcial entre a presente pesquisa-intervenção e a pesquisa-ação de Yoo *et all* (2017), porque o estudo australiano trabalhou com o gênero conto, semelhante ao escolhido para aprimorar a escrita literária das professoras brasileiras, com a resolução de atividades denominadas por eles de “solução do problema” que, por sua vez, corresponde às atividades de identificação de elementos literários, produção de texto com base no comportamento do escritor, na leitura de literatura infantil, nos filmes de aventura, no trabalho coletivo e uso de aplicativo, conforme metodologia desta tese.

Enfim, o estudo de Yoo *et all* (2017) foi desenvolvido com 08 professores de quatro escolas diferentes, sendo que duas trabalhavam com a educação primária e duas com a educação secundária na área de Campbelltown no sudoeste de Sydney, na Austrália. O objetivo do estudo australiano foi identificar e explorar as atitudes dos professores participantes em relação à escrita, tanto como indivíduos quanto como professores de redação. (Tradução livre).⁶ Os participantes da pesquisa frequentaram cinco oficinas de 06 horas, durante o ano letivo. Em 05 oficinas de 03 horas, foram abordados assuntos sobre redação criativa e habilidades de escrita, com o propósito dos professores participantes terem experiência com a escrita para posterior utilização em sala de aula. As atividades concentraram-se em exercícios de solução de problema, enquanto a produção textual seguiu dez dicas estabelecida por um escritor profissional que ministrou a oficina de redação. O *feedback* sobre a produção textual continuou com uma comunidade de aprendizagem em um aplicativo disponível na internet. Neste aplicativo, que

⁶ *One aim of this project was to identify and explore the participating teachers' attitudes to writing, both as individuals and as teachers of writing*”.⁶ (YOO et al, 2017, p. 1).

reuniu participantes, ministrante e pesquisadores, as postagens tratavam da revisão dos textos e práticas que poderiam ser aplicadas em sala de aula.

A outra oficina do estudo de Yoo *et all* (2017), ministrada por dois pesquisadores da Escola de Educação da Universidade de Technology, Sydney (UTS), tinha como propósito discutir a pesquisa-ação com os participantes e como consequência pudessem avaliar a aprendizagem dos seus alunos. A análise contou com observação e entrevista com os professores participantes e estudantes. O estudo, apesar de ouvir estudantes, a partir da realização da oficina de redação, alterou o seu objetivo para *the focus shifted from cultivating student writing skills to developing teachers as writers*, tendo em vista o interesse que os professores participantes tiveram em tornarem-se escritores, para depois ensinarem melhor os seus alunos. Concluíram que a criação da comunidade de aprendizagem com os 8 participantes possibilitou o desenvolvimento da escrita para os dois públicos, professores participantes e estudantes desses.

A pesquisa a seguir parece não estar relacionada com a presente pesquisa-intervenção, mas ao focar a questão das “conferências” na prática pedagógica dos professores, infere-se a utilização das orientações de Calkins no estudo. Todavia, sobretudo ilustra que professores graduados tiveram que se submeter a cursos que abordaram o comportamento do escritor, para depois concentrar-se nas ações de mediação de aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa-intervenção apresenta proximidade com os autores Fisher-Ari e Flint (2018), porque em uma pesquisa qualitativa longitudinal de três anos, os pesquisadores analisaram a formação continuada em serviço de dois professores da 3ª série de uma escola primária, situada na área urbana da região sudeste dos EUA, que abriga grupos diferentes de imigrantes.

Após observar as estratégias de ensino sobre produção de texto e conversar com os estudantes das duas turmas, os pesquisadores encontravam-se com os professores participantes para refletir sobre a implantação da oficina de redação. Anterior a isso, eles participaram de oficina que abordou o comportamento de escritor. Os encontros entre professores participantes e pesquisadores concentraram-se a partir do currículo em ação e da implantação de novas estratégias na oficina de redação, tais como: o caderno de anotação e as conferências. Concluíram que o desenvolvimento profissional dos professores não foi linear e à medida que iam implantando as novas estratégias, permitiram-se aos poucos deixar as práticas pedagógicas centrada na aprendizagem fluírem, criando condições do desenvolvimento acontecer com a reflexão entre teoria e prática, por meio do currículo em ação.

O estudo desenvolvido por Flint *et all* (2011) apresentou uma correspondência parcial com esta tese, porque ambos estudos trabalharam com capacitação de professores em serviço.

Eles não envolveram os professores no aprimoramento da sua própria escrita, como é objetivo da presente pesquisa-intervenção. Todavia a capacitação girou em torno de aprimorar as práticas pedagógicas exercidas pelos professores dos EUA, após os pesquisadores observarem os participantes lecionando⁷.

Por outro lado, o estudo desta tese, teve momentos em que os professores traziam as suas práticas e dúvidas para refletir em conjunto com os colegas e com a pesquisadora. Dito de outro modo, o estudo de Flint *et all* (2011) teve como referencial teórico para formação de professores, ética do cuidado, identidade do professor e comunidade prática. O primeiro diz respeito que aprendizagem não é mecânica e nem centrada em métodos, aliás, acontece num ambiente dialógico, ao passo que o segundo trata da identificação do conteúdo visto na formação com as ações práticas em sala de aula. Entretanto, o terceiro tratou de uma aprendizagem em grupo de um foco compartilhado. A pesquisa durou três anos, ocorreu no horário de trabalho de dois professores de uma escola primária localizada em um bairro culturalmente e linguisticamente diverso dos EUA.

Após os pesquisadores observarem as aulas de redação e notar que as atividades pedagógicas dos professores participantes eram centradas em habilidades, organizaram encontros semanais para orientá-los em como propor atividade de escrita no formato “oficina de escrita”. Na sequência, os professores participantes tiveram 35 minutos para elaborar plano de aula com as novas orientações. Enquanto os professores participantes estavam com os pesquisadores, as duas turmas contaram com atividades de pesquisadores auxiliares. O estudo concluiu que ao colocar os professores em uma formação que articulasse a teoria e a prática, permitiu-lhes criar uma comunidade prática de aprendizagem e olharem seus alunos da mesma maneira, alterando assim as práticas pedagógicas para atrair os seus alunos para oficina de escrita.

Finalizado as correspondências desta pesquisa-intervenção com alguns estudos estrangeiros, passa-se para as pesquisas brasileiras.

Ao pesquisar no Portal de Periódico da Capes/MEC com o descritor “formação de professores”, no período que compreendeu entre 01/01/2009 a 31/12/2018, o portal retornou 1860 “artigos”. Refinando a busca somente com os tópicos: Formação de Professores, *Education, Education & Educational Research, Teacher Education, Sciences (general), Teacher training, Languages & Literatures, Formacion de Profesores, Educação, Teachers, Social Sciences (general), Teaching, Pibid e Pscychology*, o portal retornou 1556 artigos, sendo

⁷ Salienta-se que este estudo tem uma correspondência maior com a Fase 02 da pesquisa, isto é, a que envolveu em 2019 a aplicação de uma proposta sequencial de atividades para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

que 986 artigos foram revisados por pares. Entretanto, ao acrescentar o descritor “conto de aventura” o portal não registrou nenhum artigo.

Enfim, como a busca refinada no Portal do Periódico da Capes não retornou pesquisas com as palavras chaves desta tese, a autora deste estudo optou-se por selecionar os estudos de Leal e Guimarães (1999) e Belão e Menin (2005), porque apontaram que os docentes do Ensino Fundamental I elegem como as melhores produções textuais, aquelas que apresentam poucos erros de ortografia e as produções que apresentam coesão, coerência e muitos erros ortográficos, não são considerados como bons textos para os docentes daquele nível de ensino.

Os dois estudos sugerem a implantação de políticas públicas de capacitação profissional para os egressos do curso de Pedagogia e para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, sobre a aprendizagem processual da escrita, em especial a vivência das etapas do comportamento do escritor e as atividades sequenciais para aprendizagem inicial da escrita, sem ter como única preocupação apenas a ortografia. Contudo, em nenhum momento esta tese defende o ensino da escrita sem considerar a ortografia. Ao contrário, enfatiza-se que o centro das atividades pedagógicas seja a “leitura”, por ser frutífera em fornecer a estrutura de texto, exigir estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e apresentar palavras escritas de acordo com a norma ortográfica. E, sem estender esta discussão, base para aprendizagem da escrita, da escrita autoral e do comportamento do escritor.

Por isso, esta tese compartilha com as autoras espanholas, professoras de didática da língua e da literatura, Colomer e Camps (2004), com a pesquisadora de ensino-aprendizagem da leitura, também espanhola, Solé (1998), e com o psicolinguista norte-americano Smith (1999) que, se aprender a ler, lendo no plano da significação. Compactua ainda com as professoras e pesquisadoras de didática da língua materna, a americana Calkins (1989) e a francesa, Jolibert (1994), pois ambas defendem que a aprendizagem da escrita acontece por meio do próprio ato de escrever e com o filósofo Bakhtin (2011), em especial ao conceito de autoria.

Concorda com o que dispõe a BNCC (2017) sobre a aprendizagem inicial da escrita literária a partir do 3º ano do ensino fundamental, posto que a pesquisa brasileira de Brandão e Spinillo (2001), realizada com crianças de classe média da cidade de Recife, estado do Pernambuco, demonstrou que a habilidade de compreender e produzir textos narrativos dá-se entre 4 e 8 anos de idade, porque as primeiras produziram muito mais textos do que compreendem, enquanto crianças de 6 anos de idade apresentaram uma compreensão de textos melhor, quando comparados com a própria produção textual. Entretanto, os estudantes de 8 anos de idades escreveram textos mais sofisticados quando comparado as anteriores. A conclusão das pesquisadoras é atual, porque a criança de 08 anos, geralmente está matriculada

no 3º ano do ensino fundamental e já superou as dificuldades iniciais da alfabetização. Por isso, ela está em condições de se envolver com escritos autorais sem ter o professor como “escriba”, como é observado no ciclo de alfabetização.

Nesta tese, o professor é visto como “editor-chefe” da sua turma. Contudo, antes dele propor atividades mediadoras para seus alunos, ele tem que ser escritor de literatura.

2.2 A ESCOLA COMO POLO DE CRIAÇÃO E DIFUSÃO DE CULTURA

A escola tornou-se um espaço de excelência para receber cultura, em especial livros de literatura. Apesar de tardio, quando comparado a outros países como a França, a Lei 12.244 de 24/05/2010 prevê até 2020 que toda instituição educacional do país disponha de uma biblioteca escolar. Por outro lado, o PNE (2014) amplia a função cultural da escola por meio da meta 2.8, pois tratou a instituição escolar também como criadora de cultura. Três anos mais tarde, a BNCC (2017) apresentou o campo artístico-literário e um conjunto de habilidades a ser desenvolvida a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, envolvendo a recepção e a criação literária. Contudo, no PNLL (2018), apesar de não estar explícito em seus artigos, a escola é uma das instituições que se harmoniza para atuar com o que dispõe no inciso X do artigo 3º, da respectiva Lei 13.696 de 12/07/2018, isto é, “incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos”. (BRASIL, PNLL, 2018).

A escola é uma instituição de excelência para o ensino e a promoção da aprendizagem de interpretação de texto e de produção de textos. Para tanto, a escola precisa que seus mestres estejam capacitados para atuar com a recepção e criação literária, visto que no mesmo artigo e no inciso VIII, o texto indica ser necessário “promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas”.

Enfim, a BNCC (2017) antecipou a aprendizagem que estava prevista a partir do 6º ano do Ensino Fundamental no documento Parâmetro Curricular Nacional, Língua portuguesa, - PCN (1997) e definiu competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Em outras palavras, isso quer dizer que ao pensar os processos de ensino para favorecer a aprendizagem da escrita literária, a escola deverá levar em consideração:

- a) Conhecimento teórico sobre o foco a ser estudado (escrita literária).
- b) As maneiras ou os modos de fazer a escrita literária.
- c) Como a instituição educacional poderá criar condições para o desenvolvimento do escritor literário.
- d) Como avaliar a aprendizagem de maneira a verificar que o estudante se apropriou dos conteúdos estudados.

Porém, antes de discorrer a respeito dos direitos de aprendizagem prevista na BNCC (2017), este estudo compartilha com o sociólogo e crítico literário, Antonio Cândido, ao dizer que literatura são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242). Portanto, não se considera literatura como um livro para ensinar “comportamentos morais”, ao contrário, ele é como um instrumento de fruição literária que humaniza o ser humano. Por isso, novamente concordando com Candido (1995) que a literatura humaniza, conforme palavras do autor:

Há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 1995, p. 244).

Retomando a aprendizagem prevista na BNCC (2017), ela manteve o mesmo direcionamento adotado pelo PCN (1997) ao tratar da linguagem, isto é, enunciativo – discursivo de linguagem, porque considera a linguagem “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, o texto é o centro de todo o trabalho na escola e deverá estar presente nos quatro eixos da aprendizagem dos conteúdos da língua portuguesa: eixo leitura, eixo oralidade, eixo produção de texto e eixo da análise linguística/semiótica e nos campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e campo da vida pública.

2.2.1 A arte literária como direito de aprendizagem na BNCC

Ao apresentar a definição do campo artístico literário, a BNCC (2017, p. 130), “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários

e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas”, afirma que o mesmo é para favorecer a participação da comunidade escolar, seja recepcionando ou criando arte literária.

Lembrando o pensamento de Coutinho (2015) sobre o ensino da literatura, “o que importa no ensino da literatura é a criação do gosto para a obra literária, e isto somente se consegue com a leitura e compreensão da literatura como literatura, isto é, pela abordagem através das obras elas mesmas.” (COUTINHO, 2015, p. 43). Por isso, no primeiro grupo de habilidades, destinado aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a leitura e a compreensão de textos estão presentes em todos os anos. Isto significa que atividades de leitura de textos literários acompanha a vida estudantil da criança, pois os objetos de conhecimento definidos para esse nível é a formação do leitor literário, leitura colaborativa e autônoma, apreciação estética/estilo, formação do leitor literário/leitura multissemiótica e contagem de história.

Aqui é importante destacar a aprendizagem da leitura em direção ao perfil de leitor competente de acordo com as características definidas por Dembo (2000 *apud* em Gomes e Boruchovitch, 2013)⁸ e que vão ao encontro das estratégias de leitura de Solé (1998). Ambos tratam a aprendizagem da leitura com atividades antes, durante e após o ato de ler.

Solé (1998) aponta que antes da leitura é importante destacar a aprendizagem das estratégias metacognitivas, aquelas que o leitor tem controle, ou seja, os objetivos de leitura e a elaboração de hipótese, e a estratégia cognitiva que é inconsciente no leitor proficiente, ativar os conhecimentos prévios. Durante a leitura é a vez da aprendizagem das inferências, uma estratégia cognitiva, e após a leitura, é o momento de aprender a identificação do tema e da ideia principal, bem como o ato de resumir o texto.

Entretanto, Dembo (2000) afirma que antes da leitura, o leitor competente recorda informação arquivada na memória e conecta-os ao texto. Rapidamente olha título, rótulo, figura e o esquema e formula perguntas a respeito do conteúdo. Durante a leitura, o leitor competente compara hipóteses iniciais, vê o que é importante e o que é secundário no texto, infere, toma nota, relê, identifica as principais ideias. Por fim, problematiza, revê o texto, verifica a compreensão, questiona se os objetivos com a leitura foram atingidos, resume a ideia principal do texto.

Em síntese, a leitura competente exige que o leitor trabalhe com os três níveis de conhecimento, isto é, conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento sobre o texto, conforme aponta Kleiman (2011).

⁸ DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success – a self-management approach**. Londres: LEA, 2000.

No segundo grupo de habilidades, a BNCC (2017) apresenta um conjunto de habilidades especificamente para o trabalho com as crianças durante o processo de alfabetização. Nesse grupo é destacado a importância do professor como “leitor e escritor de textos literários”, bem como a aprendizagem inicial da estrutura da narrativa (EF01LP26)⁹ e do reconhecimento da situação problema do enredo (EF02LP28)^{10, 11}.

No terceiro grupo, a BNCC avança no conjunto de habilidades especificamente para 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Enfatiza o reconhecimento com autonomia da estrutura da narrativa e os elementos que compõem o enredo, como pode ser observada na habilidade (EF35LP25) que aborda a criação literária, “Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens” e na habilidade (EF35LP29) que trata de “identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa”. (BNCC, 2017, p. 132-133).

Entretanto, a habilidade (EF35LP30) diz respeito ao discurso direto e indireto e propõe como aprendizagem para o período entre 3º e 5º ano do ensino fundamental “diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.” (BNCC, 2017, p.132-133).

Sintetizando, a aprendizagem durante o ciclo de alfabetização, tem início com a compreensão do texto ficcional e com reconhecimento da situação problema ou conflito enfrentado pelos personagens. Em relação à aprendizagem da escrita, ela avança a partir do 3º ano do ensino fundamental com a sistematização da estrutura do gênero literário.

2.2.2 A autoria como competência para o desenvolvimento da habilidade de escrever

Refletir sobre autoria e/ou sobre a aprendizagem dialética entre a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de produção de texto autorais, têm sido a preocupação de professores, pedagogos e pesquisadores. Tanto é que para autoras como Calkins (1989) e

⁹ A habilidade EF01LP26 significa que está prevista para o Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa e está na sequência de nº 26 das habilidades previstas.

¹⁰ A habilidade EF02LP28 significa que está prevista para o Ensino Fundamental, 2º ano, Língua Portuguesa e está na sequência de nº 28 das habilidades previstas.

Jolibert *et all* (1994, 2006, 2008), a escola e o currículo escolar devem incluir, em seu projeto político pedagógico, o desenvolvimento da escrita, independente do gênero textual.

Ao refletir sobre a aprendizagem da escrita, significa que o conceito de *autoria* deve ser visto como chave para o avanço do desenvolvimento da escrita e também da escrita literária, isto porque ser autor é muito mais que ler uma obra e recontá-la utilizando inferência. Na verdade, é como Bakhtin (2011) afirmou: “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta.” (BAKHTIN, 2011, p. 10).

Ser autor na prática, é viver a produção literária enquanto se escreve. É conhecer todo o processo de criação dos seres fictícios e ocupar um lugar de destaque em relação a sua obra literária, uma vez que o autor também se comporta como leitor. Deste modo a vê “por fora” e por todos os ângulos. Contudo, o olhar por todos os ângulos não é tão simples e trata-se de um ato que se desenvolve à medida que o *autor-pessoa* cede lugar para o *autor-artista*. O próprio Bakhtin na obra citada, apontou diretrizes para isso.

A primeira diretriz trata de o autor vencer o *autor-pessoa* e encontrar o *autor-artista*, por meio da sua face refletida. Em outras palavras, por meio do seu texto literário, mas como o “outro” e não como o “eu”.

A próxima diretriz diz respeito de o autor transformar-se em leitor ou *autor contemplador* da sua criação literária. Ao se colocar como leitor, é o mesmo que olhar por fora da sua criação. Só assim terá condições de dar acabamento a sua obra literária.

A terceira diretriz corresponde ao momento que o *autor-pessoa*, já na visão do *autor-artista*, reflete e verifica se o seu texto literário é significativo e coerente.

Para que a criação estética não seja perdida, o *autor-pessoa* sempre deve ficar na fronteira do mundo criado por ele, aborda a quarta diretriz.

Na verdade, o *autor-artista* escreve sua literatura permanecendo na fronteira de sua criação. Ele cria o mundo em que os seres fictícios irão habitar, mas não vive nele. Uma das suas primeiras atividades como *autor-artista* é dar corpo e vida para os personagens como diz Bakhtin (2011), “ revesti r de carne externa essa personagem central da vida e do sonho centrado na vida é a primeira tarefa do artista”. (BAKHTIN, 2011, p. 27).

Com efeito, para Bakhtin (2011) o autor-artista lida o tempo todo com o íntimo da personagem e faz com que o leitor conheça a sua alma, aquilo que é exposto, e também com o seu espírito, aquilo que é o mais íntimo de um ser. De fato, trabalha com o conteúdo ético cognitivo da personagem, dando-lhe forma por meio das palavras, subordinando todo este

material ao seu desígnio artístico, por meio de três elementos interdependentes: o conteúdo, o material e a forma.

Para o autor, é possível ver a individualidade do autor-artista a partir das personagens que ele criou, por meio da alma da personagem, porque ao expor ao leitor, o autor-artista deixa transparente o tipo, as características e o caráter do ser fictício. Ele também não utiliza as palavras para designar significado denotativo como faz o linguista ao tratar a palavra. Ao contrário, o autor-artista usa as palavras para expressar artisticamente, por meio de uma consciência criadora do próprio autor-artista que não é a mesma consciência do linguista. Por isso, usa o material linguístico, a estrutura, os elementos de composição como diretrizes para sua criação. O diálogo entre leitura e criação literária é percebido aqui. O autor-artista cria a partir das diretrizes e a partir de suas leituras. É como o reinventar-se constantemente, no seu dizer:

É criar uma nova combinação literária a partir de elementos puramente literários, sendo que o leitor deve ‘sentir’ o ato criador do autor unicamente no campo da maneira literária habitual, ou seja, também sem sair absolutamente do âmbito do contexto dos valores e do sentido da literatura materialmente concebida. (BAKHTIN, 2011, p. 181 - 182).

O ato criativo nasce por meio de uma tensão entre o dado e o criado. O *autor-artista* vive a tensão enquanto cria, sendo encerrada quando a obra literária é acabada. Em outros termos, é o mesmo que dizer que o artista vive a tensão da sua criação e da ética da vida.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO ESCRITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS E MEDIADOR DE APRENDIZAGEM DE NOVOS ESCRITORES

A BNCC (2017) garante aos alunos o direito de aprendizagem da escrita literária e a escola assume a responsabilidade de inserir os conteúdos sobre a escrita literária no currículo escolar. Mas caberá ao docente mediar a aprendizagem entre o que a criança já adquiriu por meio das suas vivências e o que necessita aprender para desenvolver-se como escritora literária.

De acordo com Moretto (2003), o professor precisa ter o domínio de três níveis de conhecimento para atuar como mediador, isto é, o docente precisa conhecer quais são as características psicossociais e cognitivos dos estudantes, os conteúdos específicos a serem ministrados e possuir habilidades e competências necessárias para exercer a sua profissão. Becker (1993) complementa Moretto, pois diz que o docente que conduz a construção de conhecimento em sala de aula é aquele que na prática pedagógica, prioriza conforme Becker (1993) “o ensino visando a construção (produção) de conhecimento caracteriza-se pela

promoção do debate, da hipótese divergente, da dúvida – real ou metódica –, do confronto de ideias, de informações discordantes e, também, da exposição competente de conteúdos formalizados”. (BECKER, 1993, p. 130).

Para atender o nível que trata do conhecimento específico para atuar como mediador de aprendizagem da escrita literária, o professor precisa utilizar-se dos seus esquemas prévios e construir novos esquemas que tratem da competência leitora e do comportamento do escritor, fazendo que isto gere as estruturas de conhecimento necessárias para ele próprio, o docente, ser um leitor e também um escritor literário.

Dito de outro modo, é fazer com que o professor do Ensino Fundamental I, responsável de acordo com a BNCC (2017), pela aprendizagem inicial da escrita literária, aja sobre o objeto de estudo, a leitura primeiramente, para depois durante o ato de criação literária, dispor da estrutura de conhecimentos da leitura a favor do desenvolvimento dos esquemas necessários para escrever literatura, a fim de tornar esses esquemas estruturas de conhecimento da escrita literária, porque esquemas são para Delval (1998) “elementos básicos da construção do conhecimento”. (DELVAL, 1998, p. 109).

Os esquemas de acordo com o autor, se caracterizam por ações contínuas, inconscientes, automatizadas, sendo exteriores ou mentais e que contém a estrutura de conhecimento que tem função de fazer com que o indivíduo possa modificar situações, reconhecer e estabelecer conceitos, bem como realizar a classificação deles.

Portanto, aprender conceitos de leitura, perfil de leitor, estratégias de leitura, tipos de inferências, são os conteúdos específicos que associados aos esquemas prévios, por meio da abstração reflexiva, permitirão construir as estruturas de conhecimento sobre a leitura. Os conteúdos, tais como: elementos de composição da narrativa literária, estrutura da narrativa e etapas da escrita, irão construir as estruturas de conhecimento para o desenvolvimento do comportamento de escritor.

Porém, ao professor não é suficiente conhecer somente os conteúdos, eles são um componente fundamental da ação pedagógica do professor, para que ele possa atuar como mediador da aprendizagem para crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, conforme prevê a BNCC (2017), no campo artístico-literário.

Tanto é que Moretto (2003) cita como um dos níveis de conhecimento, o professor saber quais atividades pedagógicas são necessárias para aprendizagem. Por isso, é importante viver o comportamento de escritor, experimentando uma proposta de atividades sequenciais que aliado à produção de texto autoral, dê condições do professor do Ensino Fundamental I realizar

abstrações reflexivas por meio da revisão do seu escrito e, de forma simultânea, apropriar-se dos elementos de composição da narrativa literária.

Enfim, viver ou experimentar as etapas da escrita autoral é dar condições *a priori* para o profissional poder atuar posteriormente como apontou Vigotsky (1984), na zona de desenvolvimento proximal – ZDP no momento de propor atividades para seus estudantes. Por isso, os cinco próximos subitens serão dedicados sobre: como a leitura de literatura torna-se esquemas para desenvolver a escrita literária; a importância do ato de inferir; as etapas da escrita; as atividades pedagógicas; e como distribuir o assunto no planejamento escolar.

2.3.1 A leitura de literatura como conhecimento prévio para criar literatura

Ancorada no entendimento que ler é um ato de atribuir sentido ao texto, compartilha-se com autores como Kleiman (2011), Colomer e Camps (2002) e com Oliveira *et al* (2013) que defendem ser a leitura a construção de sentido. Por isso, o ato de escrever, conforme apontou Bakhtin (2011), está recheado de ecos de outros autores obtidos por meio da leitura. Afinal de contas, a construção do novo dá-se a partir do que foi já produzido.

O *autor-artista*, ao se apropriar da literatura que circula no mundo, apropria-se da estrutura, do estilo de escrever, da linguagem, do discurso e, por fim, constrói seu conhecimento e armazena em sua memória aquilo que lhe é significativo, configurando-se como conhecimento prévio para próxima leitura que, ao lado dos níveis de conhecimento linguístico e do nível de conhecimento sobre o texto, completa os níveis exigidos para ler, segundo Kleiman (2011).

A exigência de se lidar com os três níveis de conhecimento no ato da leitura é essencial para operar com a construção de fato da interpretação. Tanto é que as autoras Colomer e Camps (2002) afirmam que o leitor utiliza diferentes tipos de conhecimento para entender o texto e o faz usufruindo dos seus próprios esquemas mentais, tornando a leitura uma atividade dialética, que, segundo Bakhtin (2011), acontece porque o leitor ao atribuir sentido, comporta-se *responsivamente* dando acabamento ao texto, tornando-se *co-autor*.

A compreensão da leitura envolve o emprego de estratégias cognitivas, tais como: ativar o conhecimento prévio, identificar o tema e a ideia principal, resumir e inferir, que correspondem respectivamente ao processo de construção do sentido, sendo na prática inconsciente para o leitor, por serem automáticas. Enquanto as estratégias metacognitivas - objetivo de leitura e elaboração de hipótese – por terem função de integração de conhecimento, são conscientes. Ambas são objeto de aprendizagem, por serem procedimento para Solé (1998).

O olhar de Roazzi *et all* (2013) sobre a leitura tem foco na inferência, vista ser ela a responsável por tornar possível a compreensão durante a leitura. Porém, a obtenção da inferência não é instantânea para Bakhtin (2011). O autor afirma existir três níveis de compreensão. A primeira trata da *compreensão responsiva* que significa responder ao texto durante a leitura, enquanto o segundo nível, *compreensão passiva*, por ser abstrata, é interior e na prática são os atos de pensamento sobre o assunto lido. Terceiro e último, *compreensão responsiva de efeito retardado*, diz respeito ao que de fato foi entendido, sendo processado posteriormente nas próximas leituras ou no comportamento do leitor.

2.3.2 A leitura inferencial como objeto de aprendizagem

Como dito anteriormente por Roazi *et all* (2013), a inferência é essencial para o ato de compreender, seja lexical ou semântica, local ou global, o fato que atua em todos os níveis de compreensão. Apesar disso, não significa que o texto admita qualquer inferência realizada pelo leitor, porque há inferências pertinentes ao texto.

As autoras Spinillo e Mahon (2007) informam a existência de inferência de estado, de causa e de previsão. A inferência *de estado* nasce a partir das relações entre os personagens e entre os eventos de um texto. Geralmente tem sua origem nas emoções, no comportamento dos personagens, nas características físicas e sociais deles, da ambientação, do espaço e das características do tempo. Contudo, a *inferência de causa* brota da causalidade entre os eventos e, portanto, são lógicas, enquanto a *inferência de previsão*, como o próprio nome informa, tem função de antecipar ou prever na mente do leitor os eventos futuros, podendo existir ou não ter a comprovação deles na superfície do texto.

Não há uma idade certa propriamente dita para a aprendizagem do ato de inferir, apesar disso, pesquisas de Spinillo *et all* (2007 e 2014), realizadas no país, indicaram ser a faixa etária entre 6 e 8 anos como relevante para envolver as crianças no processo de aprendizagem de como estabelecer inferências, isto porque estão descobrindo as especificidades da linguagem escrita.

Os resultados das pesquisas vão ao encontro do modelo de processamento da leitura interativo ou dialética que segundo Colomer e Camps (2002) significa que: o envolvimento de diferentes tipos de conhecimento, isto é, o leitor se coloca ativamente no processo de leitura, realizando ora uma leitura mais cuidadosa, lenta, palavra por palavra ou frase por frase, justamente por não conhecer o tema tratado no texto, ou mesmo por estar no processo de alfabetização, como propõe o modelo de processamento de leitura ascendente. Ora, o leitor usufrui de uma leitura com ponto de partida dos seus conhecimentos prévios ou das pistas

encontradas no texto (sintáticas, semânticas e outras) que auxiliam a leitura, o que lhe autoriza a inferir no texto de acordo com o modelo de processamento descendente de leitura.

Enfim, a aprendizagem da inferência é processual e por isso as pesquisadoras Spinillo e Mahon (2007) apresentaram três categorias de respostas encontradas no estudo. São elas: *não responde*, *resposta incoerente ou improvável* e *resposta coerente ou provável*.

A categoria *não responde* é observada quando o leitor não apresenta nenhuma resposta quando o texto exige a inferência para compreender. Entretanto, a categoria *resposta incoerente* ou *improvável*, prospera em relação a primeira no sentido que caminha e apresenta respostas, contudo, não são condizentes com o que é posto pelo texto. Enfim, a categoria *coerente* corresponde às respostas inferenciais coerentes, concebidas a partir do texto ou do conhecimento prévio do leitor.

Destaca-se que a pesquisadora Solé (1998), que atua na área do ensino-aprendizagem da leitura, afirma que o emprego das estratégias de leitura poderá ser realizado desde a Educação Infantil, conforme o assunto abordado no próximo item.

2.3.3. Como aplicar as estratégias de leitura em sala de aula para favorecer o conhecimento prévio para escrever literatura?

Recorda-se que Bakhtin (2011) já disse que o *autor-artista* se prevalece da literatura existente como conhecimento prévio para criar a sua obra. Tanto é que Candido (2014) escreveu sete modos de como os escritores literários criam os seus personagens e a maior parte deles usufruem de modelos existentes.

Apesar de possuir metodologia de ensino própria, a produção textual está intimamente ligada à aprendizagem da leitura e da compreensão leitora, porque o texto, segundo Marcuschi (2008, p. 97) “é uma entidade de sentido e não uma unidade linguística”. Por isso, o produtor de texto experiente, ao planejar o conteúdo a ser escrito, tem em mente o leitor de sua obra e deixará lacunas para que, por meio de inferência, o leitor ou *autor-contemplador* possa responder ativamente e à medida que lê, construir o sentido global do texto. As lacunas são deixadas propositalmente pelo escritor, conforme afirma Marcuschi (1996).

A proposta da pesquisadora Solé (1998) para o ensino-aprendizagem da leitura, prevê três momentos de aprendizagem. São elas: aprender *antes da leitura*, aprender *durante a leitura* e aprender *após a leitura*.

Na aprendizagem *antes da leitura*, efetivamente o mediador de leitura trabalhará com as estratégias metacognitivas. Deverá ensinar a ter objetivo para ler, assim como aprender a

elaborar hipóteses a partir dos recursos disponíveis. Trabalhará com a aprendizagem da estratégia cognitiva, ativar o conhecimento prévio, porque neste espaço é necessário tratar de conduzir o leitor a ter consciência dos reais motivos da leitura, visto que dependendo da situação que o leitor se encontrar, os motivos para ler poderão ser múltiplos, tais como: ler para revisar, ler por lazer e para aquisição de conhecimento. Por isso, aprender a estabelecer objetivos para leitura, é o mesmo que aprender a regular a construção do conhecimento.

Entretanto, aprender a elaborar hipóteses é outro componente da leitura necessário de ser manipulado, uma vez que o título, a capa, a ilustração, todos seduzem e induzem o leitor a pensar sobre o conteúdo do texto, portanto, elaborando hipóteses. Ativar o conhecimento prévio é buscar na memória o que já se conhece sobre o assunto tratado no texto. Ressalta-se que, antes da leitura, toda a relação com o conhecimento prévio surge com os recursos disponíveis, conforme dito sobre a estratégia metacognitiva de elaborar hipóteses.

A *inferência*, estratégia cognitiva responsável pela construção do sentido, domina a mente do leitor competente *durante a leitura*, conforme apontou Dembo (2000). Por isso a sua aprendizagem é crucial, porque será por meio das inferências de estado, de causa e de previsão que os conhecimentos não explícitos no texto serão integrados a esse. A origem do conhecimento obtido pelas inferências é diversa, pois poderão surgir do contexto, dos conhecimentos prévios do leitor, da intertextualidade, da interdisciplinaridade, entre outros.

O momento *após a leitura*, o foco das atividades se dirige para aprendizagem da identificação do tema e da ideia principal, da verificação do que foi aprendido com a leitura, por meio da integração dos novos conhecimentos e do ato de resumir. O último é recomendado ser realizado primeiramente na oralidade quando se tratar de crianças pequenas, porque o mediador poderá conduzir e verificar o que o leitor aprendeu para depois se dedicar ao resumo na linguagem escrita.

Os três momentos de aprendizagem da leitura são empregados no modelo *on-line* de leitura e também no modelo *off-line* de leitura. O primeiro modelo aborda a aprendizagem das estratégias durante a leitura e poderá ser realizado individualmente ou em grupo e até mesmo contar com um mediador de leitura, enquanto no segundo modelo, as perguntas são realizadas após o ato de ler, sendo mais aplicado em atividade cujo objetivo é a avaliação.

2.3.4 A aprendizagem do comportamento de escritor e as etapas da escrita

A autora Calkins (1989) afirma que suas pesquisas revelaram ser o docente quem realiza as avaliações de textos das crianças e ser também o primeiro leitor da produção textual

dos pequenos. São raras as atividades pedagógicas que consideram como o primeiro leitor os próprios colegas de sala de aula e o próprio *estudante-autor*. É muito comum a *criança-autora* produzir o seu texto e levar ao docente e quando permitido perguntar-lhe se está correto.

A autora do livro *A Arte de Ensinar a Escrever*, apoiou o estudo nos passos do professor e escritor Murray (1984 *apud* Calkins, 1989)¹² que apontou quatro etapas para o desenvolvimento do escritor, assim dizendo: escrever o *ensaio* do texto, na sequência o *esboço* para posterior *revisão* e *edição* da produção textual. O processo não é linear, ao contrário, é tecido em uma relação entre o *escritor/autor* e o seu texto em constante diálogo. A etapa *ensaio* na prática é o início do comportamento do escritor, posto que o foco é olhar e verificar o que pode vir a ser potencial para escrita. Costuma-se dizer que é o momento de viver como escritor. Também não há prazo definido para essa etapa, porque isto depende do próprio escritor e não significa que ao iniciar o *esboço*, próxima etapa, o *ensaio* deixa de ser vivido, pois até a *edição* da versão final do escrito, o texto poderá receber contribuições, principalmente na etapa denominada de *revisão*.

Escrever o *esboço* de um texto necessariamente não é escrever um texto completo com toda a estrutura e elementos específicos ao gênero textual. É na realidade iniciar com algo que poderá vir a ser uma frase, um desenho, rabiscos, pensamentos isolados, entre outras opções. A exemplo da etapa *ensaio* não tem previsão para terminar.

Entretanto, a etapa *revisão* é quanto o *autor-artista* coloca-se como leitor ou *autor-contemplador* do seu próprio escrito. É nessa fase que o escrito poderá evoluir de um esboço para texto. Não existe número específico de revisões para um escrito, porque a revisão está intimamente conectada ao planejamento da escrita idealizada pelo escritor. A revisão termina quando o escritor concluir que a versão final está escrita. Contudo, a última versão não é o texto acabado, em razão da necessidade de se realizar a *edição* que corresponde à etapa de deixar o texto limpo para o leitor, ou melhor, trata da fase de enxugar o texto, fazer a revisão ortográfica, verificar a disposição no papel, entre outras.

2.3.5 Canteiro de aprendizagem ou oficina de escrita como atividade pedagógica para o desenvolvimento do *autor-artista* nos primeiros anos do ensino fundamental

Calkins (1989) afirmou que trabalhar com a escrita autoral é possível desde a alfabetização. Nessa fase o professor assume o papel de escriba, contudo, recomendou que as crianças vivenciem atividades em que a autora denomina de conferência, em especial aquela entre os próprios estudantes.

¹² MURRAY, Donald M. **Write to Learn**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1984.

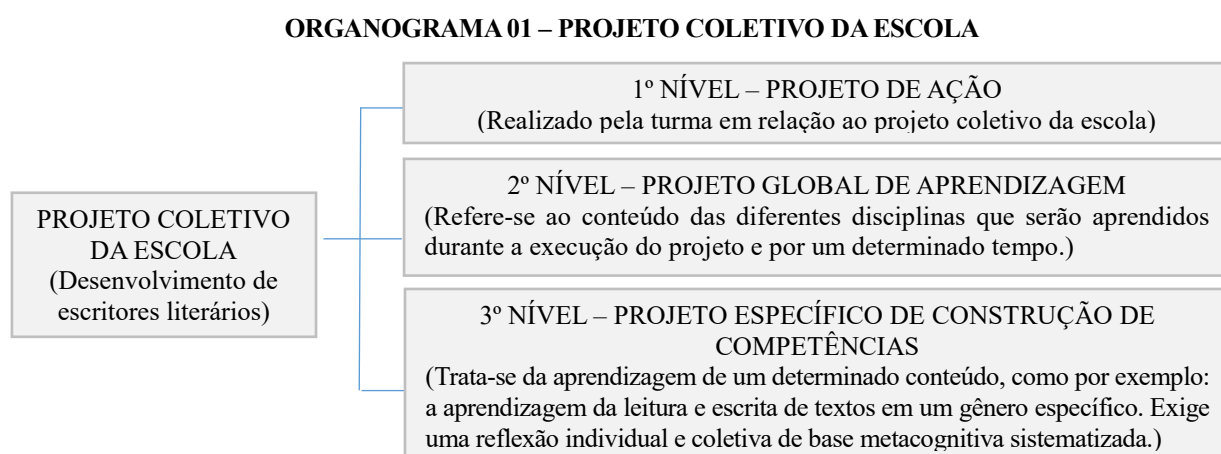
Indica que a atividade “Dia do Autor”, seja um momento pedagógico a ser realizado, independente do ano escolar, com a finalidade das crianças vivenciarem uma conferência em que o estudante-escritor apresente os seus escritos e escute perguntas, preferencialmente aquelas que conduzam a inferência, dos colegas da sua turma. A autora indica ser a idade entre 08 anos e a 3ª série¹³ como uma série escolar chave, uma vez que as crianças iniciam o processo de enxugamento do texto, quando comparado com as produções das séries anteriores.

O professor é um mediador no processo de desenvolvimento da escrita. Segundo Calkins (1989), em especial ao que se refere à conferência de conteúdo, pois é nela que o profissional da educação trabalhará com os conteúdos sistematizados necessários a aprendizagem da escrita literária dentro da oficina de escrita ou *writing workshop*.

As competências e as habilidades necessárias para criar literatura é resultado de um processo de aprendizagem. Um processo, aliás, distribuído nos conteúdos e programas dos currículos escolares e desenvolvidos por meio de estratégias de aprendizagem sistematizadas para isso.

Tanto é possível que autoras como Jolibert *et al* (2008, p. 32) conceituam a pedagogia de projetos como “uma estratégia de formação que visa a construção e o desenvolvimento das personalidades, dos saberes e das competências”. A proposta metodológica defendida por elas é organizada em três níveis ou projetos, distribuídos em seis fases, sendo capazes de auxiliar o processo de aprendizagem da escrita literária, conforme organograma.

O projeto coletivo da escola diz respeito aos temas e aos gêneros textuais literários que a própria escola pretende trabalhar em seu Projeto Político Pedagógico. Sua duração é variável e poderá ser anual, semestral, bianual ou durar os cinco anos do ensino fundamental. Ele deverá constar no projeto político pedagógico da escola.



FONTE: Adaptado de Jolibert (1994)

¹³ A BNCC (2017) recomenda trabalhar os elementos da escrita literária a partir do 3º ano do ensino fundamental.

O primeiro nível *projeto de ação* é desenvolvido pela turma. Trata-se das tarefas que as crianças da turma irão realizar em relação ao Projeto Coletivo da Escola. Nele são definidas as ações do projeto, o planejamento das atividades, a distribuição das tarefas entre as crianças, entre as turmas, quais serão os instrumentos de avaliação do projeto de ação e resoluções. Ele é direcionado a um objetivo específico.

O segundo nível *projeto global de aprendizagem* refere-se ao conteúdo das diferentes disciplinas que serão aprendidos durante a execução do projeto e por um determinado tempo.

O terceiro nível *projeto específico de construção de competências* aborda a aprendizagem de um determinado conteúdo, como por exemplo: a aprendizagem da leitura e escrita do conto de aventura. Exige uma reflexão individual e coletiva e requer uma base metacognitiva sistematizada nas atividades propostas.

Os três níveis de projeto são executados em seis fases.

A primeira fase corresponde à elaboração do projeto de ação em conjunto com a turma. Nesse momento, as crianças participam da construção do projeto, refletindo e discutindo sobre as atividades realizadas individualmente e em equipe. É a etapa que ficam sabendo sobre a aprendizagem do conto de aventura.

Na fase seguinte, as crianças preenchem o contrato individual e o contrato específico de aprendizagem, pois as atividades a serem realizadas já estão socializadas, portanto, claras para os pequenos. Perguntas como as descritas a seguir, auxiliam a construção do contrato de aprendizagem, que ao final do projeto poderá ser também um instrumento de acompanhamento e avaliação.

- O que eu tenho que fazer? Trata de propor às crianças e deixar claro quais são as atividades delas em relação aos projetos;
- O que eu consegui fazer em relação às atividades dos projetos? Propor as crianças a aprendizagem de auto regulação das suas ações em relação aos projetos.
- Quais foram as dificuldades que a criança teve para executar as atividades do projeto, elabora-se a pergunta da forma: O que eu tive dificuldade para fazer?
- Deixar espaço para as crianças registrarem as soluções, isto é, minhas resoluções.
- O que eu já sei em relação ao conteúdo a ser trabalhado.
- O que eu aprendi com as atividades do projeto específico.
- Como foi que eu aprendi as atividades do projeto específico.
- O que eu ainda tenho que aprender mais sobre o conteúdo do projeto específico.
- Espaço para crianças anotar suas observações.

A terceira fase compreende a realização das tarefas definidas, aplicação da avaliação diagnóstica, a construção progressiva das aprendizagens no *canteiro de aprendizagem*, aplicação da avaliação formativa e aplicação das atividades de sistematização pelos professores.

A valorização e socialização dos saberes é parte integrante da 4ª fase. Como exemplo de socialização, a escola pode organizar um evento pedagógico mostrando à comunidade em torno da escola e aos responsáveis pelas crianças, a produção textual dos pequenos.

A quinta e a sexta etapa tratam da avaliação. Primeiro realiza-se a avaliação final do projeto de forma individual para verificar a evolução da aprendizagem da escrita literária e depois a coletiva, porque essa serve para verificar se as ações realizadas coletivamente ajudaram na aprendizagem individual da escrita literária e nas demais competências previstas no projeto.

Resumindo as seis fases do projeto.

QUADRO 02 – RESUMO DAS FASES DO PROJETO COLETIVO

RESUMO DAS FASES DO PROJETO COLETIVO		
FASE	TÍTULO DA FASE	ATIVIDADES
1ª	Definição e planejamento do projeto de ação.	Divisão das tarefas e dos papéis.
2ª	Explicitação dos conteúdos de aprendizagem e das competências a construir para todos e para cada um.	Contrato de aprendizagem individual.
3ª	Realização das tarefas definidas e construção progressiva das aprendizagens.	Balancos intermediários. Regulação dos projetos e dos contratos.
4ª	Realização final do projeto de ação, socialização e valorização sob formas diversas.	Avaliação pragmática das competências construídas.
5ª	Avaliação coletiva e individual do projeto de ação	Resoluções visando projetos novos.
6ª	Avaliação coletiva e individual dos projetos específicos de construção de competências.	Síntese metacognitiva do que se aprendeu e como se aprendeu, do que deve ser reforçado e como isso vai ser feito. Construção de instrumentos recapitulativos visando aprendizagens ulteriores para todos e para cada aluno.

FONTE: Adaptado DE JOLIBERT E SRAKI (2008).

2.4 POR QUE INICIAR A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NARRATIVA LITERÁRIA COM O CONTO DE AVENTURA?

Há muito tempo a escola vem trabalhando com o gênero narrativo. Isto é fato e benéfico para aquisição da escrita no ciclo de alfabetização. Tanto é que a autora Kato (1987) já afirmou que o texto narrativo é um gênero de transição para aprendizagem dos gêneros dissertativos. Porém, há vários gêneros narrativos circulando nas relações sociais, tais como, carta, texto jornalístico, crônica, ensaio, etc., Cada um deles conta com estrutura definida. Todavia, de acordo com Coutinho (2015), o gênero literário é classificado em gênero ensaístico, narrativo, dramático e lírico. Todos possuem sua estrutura e história dentro da teoria literária e

são possíveis de serem ensinados na escola. No entanto, a dúvida surge como a névoa, gerando a pergunta: Por qual deles começar?

Antes de buscar argumentos na teoria literária para responder à pergunta, é preciso caracterizar o estágio de desenvolvimento da criança nos primeiros anos do ensino fundamental e suas preferências de leitura, complementando o que já foi dito na justificativa desse estudo.

A abordagem de Piaget (1964)¹⁴ diz que a criança estaria na etapa operatório concreto e Vigotsky (1993, 2001)¹⁵ nos estágios dos pensamentos por complexos e potencial. Em ambas as abordagens a criança está na fase em que o “concreto” opera na construção do conhecimento, portanto, a lógica do concreto é quem dirige o pensamento infantil nessa fase.

Segundo as autoras Pondé (1985) e Cunha (2005), as crianças da Educação Infantil e até mais ou menos oito anos de idade se encantam por tramas que envolvem a imaginação e o maravilhoso. À medida que vão adquirindo habilidades em leitura e se alfabetizam, o interesse pelos contos de fadas é secundarizado e os enredos de aventura, de enigma, de mistério, de assombração ganham a sua preferência. Não há idade cronológica exata para essa transição. Na prática, há um deslocamento de identificação, ou seja, se antes a criança se identificava com o herói ou heroína da trama, após alfabetização, elas passam a manifestar o desejo de viver e tornar-se o protagonista do enredo.

Por isso, aqueles enredos apresentam-se como uma alternativa para aprendizagem inicial da criação literária do gênero narrativo. Nesta tese, a aventura foi eleita como enredo a ser aprendido nos primeiros anos do ensino fundamental.¹⁶ Mas em qual tipo de narrativa iniciar a aprendizagem da criação literária? Outra dúvida.

De acordo com Moiseis (2006), pesquisador de teoria literária, literatura portuguesa e brasileira e membro da Academia Paulistana de Letras no período de 2000 – 2018, o conto é a matriz da novela e do romance. Nenhum romance e nenhuma novela poderão ser reduzidos a um conto, justamente porque são obras literárias mais fechadas, ainda assim o conto poderá ser ampliado e tornar-se um romance.

O termo conto é definido no século XVIII como literário e na segunda metade do século XIX tem o seu apogeu. Passa a dividir espaço junto com o romance. Sai da fase de forma simples para produto cultural. Apresenta, segundo Moiseis (2006), característica irreversível

¹⁴ Para uma leitura mais profunda sobre o desenvolvimento do pensamento de acordo com o psicólogo Piaget, ler: PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964, pág. 1-61.

¹⁵ Para uma leitura mais profunda sobre o desenvolvimento do pensamento de acordo com o psicólogo Vigotsky, ler: VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

¹⁶ **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹⁶ A explicação encontra-se no item 2.4.1. Consultar página 61 desta tese.

que significa que não muda o sentido e nem direção como a novela e o romance. É univalente e sua ação dramática gira em torno de uma única ação ou conflito desenvolvida pelo protagonista ou personagens que participam de eventos.

A estrutura do conto é linear e o mesmo tem que promover uma impressão única no leitor. A ação se destaca mais que os seus caracteres, ou seja, muito mais que os próprios personagens.

O texto do conto *é carregado de conteúdo do cotidiano* e é mais conhecido as ações que estão próximas ao clímax. As outras informações são secundarizadas e quando escritas são apresentadas sem muito detalhes, por isso exigem muita inferência. Os clássicos da literatura infantil tais como, Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida e Cinderela, etc, todos os citados apresentam uma situação inicial muito rápida e logo já é conhecido o conflito. O restante do conto é preenchido pela ação que move os protagonistas até o clímax. Na sequência, tem-se a solução do problema e a situação final. Isto também está presente na obra literária de Pedro Bandeira, isto é, em *A pequena bruxa*.

No texto de Bandeira (1998), rapidamente são apresentados o espaço e o ambiente que o conto se inicia, as personagens do mesmo, a protagonista Lalá e o conflito que ela terá que resolver, isto é, a situação inicial do texto segue até a frase “*e iria sozinha, sem nenhuma bruxa adulta tomando conta*”, enquanto a situação problema está posta à protagonista desde a frase “*ela teria de voltar antes do pôr do sol...*” até “*...vou ganhar meu diploma de doutora em bruxaria antes de meus dentes de leite caírem!*”, conforme trecho a seguir:

Na pré-escola de bruxaria, Lalá era a primeira aluna.
A bruxa professora vivia orgulhosa com a bruxinha.
Nas lições mais complicadas, como transformar ovo em pedra e passarinho em morcego, Lalá fazia tudo na hora, enquanto suas coleguinhas ficavam de recuperação.
Comentava-se até que a professora ia deixar Lalá fazer sopa de bruxaria na fogueira, com fogo de verdade, enquanto as colegas ainda levariam um tempão cozinhando papinhas de bruxa no micro-ondas para não se queimarem.
Como teste final para a formatura na pré-escola, Lalá ia sair para o mundo pela primeira vez. E iria sozinha, sem nenhuma bruxa adulta tomando conta.
Ela teria de voltar antes do pôr do sol, depois de ter feito sete maldades, porque sete é número de bruxa.
Com sua vassourinha de bruxa, Lalá saiu da escola, sem nem olhar para trás e sem medo algum.
Toda feliz da vida, Lalá sai pensando:
Vou fazer tantas maldades, ruindades tão terríveis, que eu acho até que vou ganhar meu diploma de doutora em bruxaria antes de meus dentes de leite caírem!
(BANDEIRA, 1998, p. 2-13).

A maior parte da narrativa é dedicada para contar se houve êxito ou não nas provas enfrentadas pela protagonista. Dito de outro modo, a realização das provas tem sua narração

iniciada em “*e sua primeira oportunidade de fazer maldade...*” e concluída em “*...agora só faltava a sétima e última maldade*”, conforme a seguir:

Vou fazer tantas maldades, ruindades tão terríveis, que eu acho até que vou ganhar meu diploma de doutora em bruxaria antes de meus dentes de leite caírem!
 E sua primeira oportunidade de fazer maldade logo apareceu: um gato estava pronto para abocanhar um passarinho desprevenido que comia migalhinhas.
 Lalá sacudiu sua vassourinha mágica e fez surgir uma nuvem carregada, que despejou uma chuva de verdade em cima do gato!
 E você sabe que gato odeia água, não é? Ah, Lalá ficou feliz da vida com sua primeira maldade!
 O passarinho voou para um galho de uma árvore. Nesse instante apareceu um moleque com um estilingue apontando para o passarinho. E lá foi a pedra: *fiuum...*
 A vassourinha mágica vibrou na mão de Lalá, e a pedra bateu no ar....
 - Ploc! Como se ar fosse uma parede de voltou...
 - Pimba! Direto na testa do moleque!
 Ah, essa maldade, sim, foi bem terrível! Agora faltam ainda cinco maldades.
 Mas adiante, um caçador tinha preparado uma armadilha. Era uma geringonça de ferro, com os dentes como os de um jacaré. Um esquilo aproximou-se da armadilha à procura de nozes caídas.
 Lalá não perdeu tempo, sacudiu a vassourinha no ar e a armadilha cravou-se direto no bumbum do caçador!
 Ah, ah! Com a bruxinha Lalá ninguém podia mesmo! Agora só faltam quatro maldades.
 Um pouco mais adiante, Lalá viu um lenhador no instante que levantava o machado para abater uma árvore frondosa. Bastou um leve gesto com a vassourinha e o machado soltou-se do cabo e caiu direto na cabeça do lenhador.
 - Ih, ih! - Riu Lalá. – Esse aí vai ficar uma semana com um galo na cabeça!
 Agora só faltam três maldades.
 Lalá foi andando. Andando, até chegar à cidade.
 - Ah, que lugar bom para fazer maldades!
 Uma senhora esperava o ônibus, distraída. Por trás dela, disfarçadamente, um ladrão enfiava a mão dentro da bolsa para roubar-lhe a carteira.
 Desta vez, a vassourinha mágica fez com que o ladrão encontrasse um enorme caranguejo dentro da bolsa! Ah, ah! Em matéria de maldades, Lalá já estava demais! Agora só faltavam duas maldades!
 Lalá espiou pra dentro de uma casa e viu uma mulher, quase tão feia quanto a bruxa professora, e um menino.
 E a mulher preparava-se para dar uma surra no menino e o moleque esperneava, atravessado no colo da mulher.
 A vassourinha da Lalá mais uma vez deu umas voltas no ar e o bumbum do menino transformou-se, na hora, e, bumbum de ouriço! A mulher berrava, com a mão espetada, e Lalá ria, ria!
 Agora só faltava a sétima e última maldade. (BANDEIRA, 1998, p. 13-40).

O clímax do conto está registrado em “*agitada, mas já um pouco cansada, Lalá sentou-se à beira do rio que banhava a cidade...*” Neste trecho, o ponto alto do conto sugere a ideia que a protagonista Lalá não irá completar as setes provas, por causa do cansaço. Contudo, soluciona o problema cumprindo a sétima prova em “*Um homem aproximava-se com uma lata de lixo...*” concluindo em “*que ficou todo emporcalhado! Pronto!*”. As demais frases correspondem a situação final do conto que trata do retorno da protagonista ao espaço/cenário do início do enredo, escola de bruxas, para diplomar Lalá e com direito a formatura.

Aagitada, mas jรก um pouco cansada, Lalรก sentou-se  beira do rio que banhava a cidade. Um homem aproximava-se com uma lata de lixo, pronto para despejá-la no rio. Lalรก não perdeu tempo. Sacudiu de novo a vassourinha e o lixo voltou, caindo em cima do homem, que ficou todo emporcalhado! Pronto! Todas as sete maldades tinham sido feitas e Lalรก podia voltar para contar suas façanhas.

Na pré-escola de bruxaria, a bruxa professora ouvia, delicada, enquanto Lalรก relatava. Dei um banho num gato, acertei uma pedrada na testa de um moleque, dei uma mordida no bumbum de um caçador, fiz um galo na cabeça de um lenhador, fiz um caranguejo morder a mão de um ladrão, fiz uma mulher espetar a mão no bumbum de um ouriço e joguei um monte de lixo na cabeça de um homem.

E a festa de formatura em maldades da Lalรก foi um sucesso! Teve doce de pimenta, composta de asa de morcego e até brigadeiro de gengibre! High!

Lalรก era mesmo a mais malvada das bruxinhas!

Você acha que ela era mesmo a mais malvada? Ou a mais boazinha? (BANDEIRA, 1998, p. 40-48).

Enfim, o conto é uma estrutura curta, uma vez que a vida dos seus personagens não evolui como acontece no romance. Se o autor quiser explorar mais a vida da personagem terá que escrever outro conto.

O conto segue a lei da causalidade prevista em narrativas literárias e emprestando as palavras do historiador, filósofo e crítico literário, Todorov (2006), o conto tem um equilíbrio que por causa de um motivo/conflito entra em desequilíbrio e por meio de forças maiores, o equilíbrio é retomado, conforme visto no texto *A pequena bruxa* de autoria Bandeira (1998). O equilíbrio inicial das aprendizagens na escola de bruxaria sofre uma alteração quando a protagonista, já crente que estava apta para ser diplomada, recebe o teste final. Esse equilíbrio é retomado quando retorna à escola e comunica todas as maldades que fez. São assim, Lalรก pode ser diplomada. Por isso, teve direito à festa de formatura com guloseimas apropriadas à vida de bruxa.

As principais características do conto, segundo Moiseis (2006), dizem respeito à estrutura. O conto está intimamente ligado aos números de personagens e com as unidades dramáticas.  plástico, objetivo e horizontal. Geralmente é narrado em 3 pessoa, mas há conto em 1 pessoa como  o caso dos três textos de Franco e Lollo (2010, 2012 e 2013), *Quem soltou o Pum?*¹⁷, *Soltei o Pum na escola!*, *Deixei o Pum escapar*¹⁸ e *Mão que conta história*¹⁹ de autoria de Leite (2011).

Não há espaço para fluxo de consciência e introspecção, divagações e digressões (romper com a linearidade do conto) e está sempre focado em um ponto ou polo, apresentando os arredores.

¹⁷ O texto de Franco e Lollo (2010), *Quem soltou o Pum?*, está no anexo XII.

¹⁸ O texto de Franco e Lollo (2013), *Deixei o Pum escapar*, está no anexo XIII.

¹⁹ O texto de Leite (2011), *Mão que conta a história*, está no anexo XIV.

Sobre o espaço e o ambiente, no conto quase não há digressões, excessos e divagações, sendo o espaço e o tempo determinados e os demais espaços não possuem ação dramática, porque vários polos criam desequilíbrio interno e torna-se esboço para romance ou novela.

Apresenta ação externa quando o conflito acontece em um espaço e tempo. No entanto, quando o conflito surge na mente dos personagens, a ação é interna, como no caso dos contos psicológicos.

O tempo conta com eventos que duram um tempo curto, isto é, pode durar minutos, horas, dias, semanas, etc. Não interessa o passado e o futuro na narrativa. No entanto, quando o enredo envolve um tempo maior, usa-se da síntese dramática. Por isso, há contos que por meio do *flashback* trazem eventos na memória do personagem, como no texto *Lino*²⁰ de autoria de André Neves. A técnica de *flashback* e *flashforward* poderão ser aplicados desde que não seja embrião de romance e novela.

No conto, as personagens são planas ou estáticas e o autor torna-as imóvel no tempo e no espaço e nos traços de personalidades. É apresentado apenas uma face desta personalidade. Ela não cresce ou se desenvolve como no romance. As personagens classificadas como sendo do tipo redondas, não fazem parte do conto. Não é criado personagens complexos e múltiplos como no romance. No conto, a ênfase é criar personagens que o leitor possa se enxergar. As relações entre as personagens duram o tempo da narrativa.

Em relação ao foco narrativo, o conto apresenta coerência entre a estrutura, foco narrativo e o assunto. Se não existir a coerência, é esboço de um romance ou novela ou mesmo capítulo destes. Há vários focos narrativos. Porém, Moiseis (2006) destacou o foco narrativo 1ª pessoa – protagonista, foco narrativo 1ª pessoa – testemunha, foco narrativo 3ª pessoa – onisciente - e foco narrativo 3ª pessoa – neutro.

O discurso apresenta uma linguagem curta, objetiva e com metáforas de compreensão imediata. Sem solenidade e sem abstrações. A ação vem antes da compreensão e preferencialmente dialogado, porque os conflitos surgem nas falas entre os personagens. O discurso direto é o mais preferido pelos autores. Este tipo de discurso coloca o leitor diretamente com os fatos e o mantém interessado. Já o discurso indireto aparece menos. Entretanto, o discurso indireto livre é recurso expressivo muito bom e pode aparecer no conto, enquanto o diálogo interior é raro, mas pode ser empregado no conto, como é o caso do protagonista *Lino*, texto de Neves (2012), quando em sua mente Lino acredita que encontrou a sua amiga Lua.

²⁰ O texto *Lino*, de André Neves (2012), está no anexo IV.

A descrição é pouco frequente no conto. Apesar disso, quando usado serve para sintetizar fatos que interligam uma ação a outra, abrir uma narrativa, condensar o passado, entre outros. Mas a descrição tem outra função, ou seja, serve para caracterizar personagens, tempo, espaço e objetos que envolvem a trama, enquanto a dissertação expõe ideias ou pensamentos. Logo, existem diálogos dissertativos e descrições com dissertação. Descrição e narração podem apresentar-se juntos.

Concluindo este tópico. O conto é uma narrativa curta, em que parte da estrutura – desenvolvimento das ações ao clímax – ocupa a maior parte do texto. As ações do cotidiano é o foco deste tipo de narrativa literária. Pode ser escrito em 1ª ou 3ª pessoa do singular ou plural. As personagens geralmente são do tipo planas.

2.4.1 Enredo de aventura: unindo criação literária com as preferências de leitura das crianças

Os enredos que abordam aventura, enigma ou policial, assombração, mistérios são os que mais despertam o interesse das crianças alfabetizadas, de acordo com Pondé (1985) e Cunha (2005). Com exceção da primeira, Todorov (2006) diz que os demais subgêneros são evoluções da aventura, como é o caso do romance policial clássico, também chamado de enigma.

De acordo com Todorov (2006), o romance policial de enigma apresenta outras características que são evoluções do romance de aventura, como por exemplo: o mistério é o foco central da narrativa e da trama da mesma; contém duas histórias após a cena do crime, sendo que uma conta a investigação e a outra conta a causa do crime (o resultado da investigação); o resultado da investigação segue tempo cronológico e tem que ter pistas na investigação, porque tem que haver mistérios e história para descobrir; o personagem detetive é imune, isto é, não acontece nada com ele durante toda a trama; há necessidade de ter pelo menos uma vítima e no máximo um criminoso e um detetive; o texto é narrado por um observador, geralmente amigo do detetive; há dois tempos na narrativa (o tempo do crime e o tempo da investigação) e ela é retrospectiva; tem uma linha horizontal que sai do efeito (cadáver, roubo, etc e indícios) e causa (o culpado); o criminoso mata por motivos pessoais, deve ter alguma importância na vida e necessariamente não é uma das personagens principais; e por último, não há espaço para relações amorosas no romance policial de enigma.

Entretanto, o conto policial de enigma exige um certo domínio entre a primeira e a segunda história e um bom uso do elemento de composição “tempo” no enredo que, para aprendizagem inicial, talvez não seja o mais conveniente. Para superar as questões apresentadas, uma oportunidade seria trabalhar com a evolução do romance policial de enigma, isto é, o

romance policial *noir*, pois o crime é contado em única história²¹, de acordo com Todorov (2006). Contudo, por focar na realidade, envolver extrema violência e psicopatia nos enredos, não é um tipo de enredo que será bem recepcionado nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outra alternativa seria trabalhar com micro contos que na ótica de Álvares (2012) é também batizado como microficção ou micronarrativa. É um gênero que deverá provocar impacto no leitor, principalmente no desfecho. Ele contém uma hiperbrevidade e uma intertextualidade que exige um leitor ativo, pois o micro conto exige muito do conhecimento de mundo ou cultural, em razão da hiperbrevidade, da utilização da técnica do sumário e, especialmente, por conter muita elipse²². Contudo, como as crianças do Ensino Fundamental I estarão aprendendo a escrever ficção e, ao mesmo tempo, se alfabetizando, este tipo de texto ficcional também não é recomendado pela própria exigência do enredo.

Então, porquê a aventura?

Refletir sobre aventura, aventurar-se em falar de aventura ou falar em aventura é tão antigo quanto falar sobre o nascimento do conto. Ambos surgiram na antiguidade e evoluíram na história da humanidade e da literatura. Tanto é que a Odisseia é considerada uma das narrativas de aventura mais antiga. Na idade média, esse tipo de narrativa teve em sua composição duas partes: uma que trata a aventura e a outra parte que descreve a mesma. Era comum fazer análise entre o velho e o novo testamento, justamente porque os contos, as novelas e os romances estavam ligadas a questões cristãs. Todorov (2006) explica esse perfil dos contos na idade média, porque os textos estavam cheios de provas, ritos, cavaleiros, damas e símbolos religiosos.

A narrativa de aventura por conter no seu enredo uma aventura atrás da outra, isto é, ***realização de provas*** e cada uma delas envolver de certa forma uma aventura ou pequenas aventuras, ***é o espaço-temporal que muda e não a sua estrutura***, por isso a utilização de conectores e advérbio de tempo é primordial.

As principais características de uma ***narrativa de aventura*** para Todorov (2006), são:

²¹ Todorov (2006) afirma que o romance policial *noir* surgiu nos EUA a partir do romance policial de enigma e tem como características: Unir as duas histórias do romance policial de enigma e dar vida a 2ª história desse romance. A narrativa coincide com a ação e não é descrita em forma de memórias. É uma narrativa prospectiva. No romance policial *noir* não há certeza se o narrador estará vivo até o final da trama. Não há mistério e nem história para adivinhar. Ele, o mistério, não ocupa o lugar central da narrativa, ao contrário, é subordinado, porque tem função secundária. O romance policial *noir* tem uma linha horizontal, isto é, que vai da causa (prepara o golpe ou crime) para o efeito (crimes, cadáveres e dificuldades). A personagem detetive não é imune e arrisca a própria vida para desvendar o crime. A descrição tem que ter cinismo. Em relação a personagem que comete o crime, ele é profissional, não mata por razões pessoais e geralmente é um policial e também uma das personagens principais. No romance policial *noir*, há relacionamento amoroso do tipo bestial e não há explicação fantástica e descrição psicológica. Mais informações, ler o capítulo 05, Tipologia do romance policial, in: **As estruturas da narrativa**. Tzvetan Todorov. 3ª ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

²² Na página 91 desta tese está o conceito de elipse.

- a) Em geral, o texto de aventura reúne o personagem principal (o herói ou heroína), o antagonista, um mago ou sábio, personagens secundários que irão auxiliar ora o protagonista, ora o antagonista, e figurantes, se for necessário;
- b) O personagem principal não é alterado em cada prova, mas os secundários podem mudar. O protagonista e seus auxiliares interpretam as provas ou pistas e saem em atividades de risco para obter o desejado com triunfo. Geralmente, são dotados de qualidades e estas são descritas para que os representantes do bem e do mal sejam identificados pelo predicado. Os personagens poderão utilizar armas ou objetos com poder;
- c) A função do personagem sábio, mago ou feiticeiro é conhecer todos os obstáculos das provas e também a profecia;
- d) O herói vence a prova na idade média, porque foi o escolhido por Deus, como é o caso do rei Arthur, nascido para ser o dono da espada *Excalibur* (1981). Na contemporaneidade, o herói vence as provas por atributos, como é o caso da protagonista Moana na animação *Moana: um mar de aventuras* (2016) e de Lalá, protagonista do texto *A pequena bruxa* de autoria de Bandeira (1998). Os demais ajudantes poderão conquistar essa condição, sofrer penitência ou participar de parte da prova e deixar o caminho livre para o protagonista, como pode ser visto na cena do jogo de xadrez de bruxo do filme *Harry Potter e a pedra filosofal* (2001), onde as personagens Hermioni Granger e Roni Weasley participaram do jogo e realizaram o lance. Contudo para o protagonista Harry continuar e vencer o mal, o personagem Roni sofre acidente por causa do cheque mate do tabuleiro de xadrez. Ou como acontece na animação *Moana*, em que a heroína vence a batalha final contra Decar, pelos seus atributos, porém seu auxiliar - Maui - participou da aventura e teve o seu objeto mágico devolvido.
- e) As provas ou obstáculos presentes nas narrativas de aventuras tem função de prender o leitor, pois elas tornam-se pequenas aventuras para os personagens. Uma aventura (uma prova) é real na narrativa e sempre precede outra aventura (prova) até a solução do problema do enredo. Geralmente, as provas/obstáculos são escritas sob a forma lógica da narrativa, com oração narrativa condicional e no tempo verbal futuro. Isso acontece quando o personagem mago ou feiticeiro dá explicações aos personagens de como são os procedimentos (provas e obstáculos) que deverão ser seguidos até a obtenção do desejado. Como exemplo, tem-se o diálogo da personagem Tala (vó de Moana) e Moana, quando a avó afirma que o

coração deverá retornar à Tefiti. A personagem sábia – Tala – forneceu algumas pistas, usando o tempo verbal futuro. Mas quando a prova aparece no texto sendo relatada por um outro personagem que pode ser o sábio, o feiticeiro, o mago ou mesmo o narrador, ela é escrita no tempo verbal no passado.

As provas antes da execução devem apresentar dificuldade para quem vai executar. Prova executada é favorável ao protagonista. Elas são classificadas em dois tipos, isto é, há prova com êxito e os personagens recebem recompensa como é o caso de Lalá, protagonista da narrativa, *A pequena bruxa* de Bandeira (1998). No enredo, Lalá tem que fazer sete maldades para receber o diploma de bruxaria, portanto, ela tem que cumprir sete provas. Como ela venceu todas, recebeu no final a recompensa, ou seja, o diploma e com direito à festa de formatura.²³

Também há prova-malogro ou prova em que o personagem não consegue executar, portanto não recebe a recompensa e sim penitência. É o caso do Psiu, personagem principal da narrativa *O pequeno fantasma* também de autoria de Bandeira (2009). Psiu, por sair com a bainha malfeita foi colocado na pilha de lençóis rejeitados e sua única utilidade era virar fantasma. Teve três momentos ou provas para assustar, antes de ser recolhido pela personagem moça. Mas todas sem êxito, conforme pode ser observado no conto.

Ainda no que seria a solução do problema ou próximo disto, enquanto a personagem moça costurava o lençol-fantasminha, o personagem Psiu poderia ter assustado, mas não o fez. Devido a esse fato, não virou fantasma, apesar disto, teve um final feliz, porque sua bainha foi costurada e tornou-se um lençol sem problemas de fabricação, conforme texto no Anexo II.

É importante destacar que a execução de uma prova modifica a condição anterior descrita no enredo e a próxima aventura.

Há diferença entre prova e rito. O rito não é a mesma coisa que prova e isto pode ser exemplificado quando o herói é escolhido para cumprir algo, não executa prova e sim rito. A prova dá a condição de seguir em frente na aventura. O rito é considerado como uma eterna volta, porque nada é novo e não se produz nenhum fato/fenômeno novo, porque tudo já foi anunciado durante a profecia. Trata do herói ou heróis receber (em) a recompensa.

Na aventura, o espaço e a ambientação ocupam um papel central, pois dependendo do enredo, algumas provas estão diretamente ligadas ao espaço físico ou a sua ambientação, como é o caso do texto *A Pequena Bruxa* de Bandeira (1998). O espaço para as provas que a protagonista tinha que cumprir estava fora do local físico da escola. Por isso a descrição foi importante, bem como a ambientação para que a ação acontecesse.

²³ O texto *A pequena bruxa*, autoria de Bandeira (1998), está no anexo IX.

A descrição detalhada do (s) espaço (s) que a narrativa acontece é relevante, pois, às vezes, fazem parte das “provas”. Novamente o texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, ilustra este comentário. Psiu nasceu em uma fábrica de lençol, mas ao sair pelo mundo, o narrador explica que as cidades de hoje não são como antigamente, ou seja, não possuem carruagem e um bosque para assustar, todavia, possuem um trânsito maluco.

O texto do conto de aventura é construído com provas ou com os obstáculos. Eles são ligados por palavras que dão pistas, sendo necessário comparar com outros textos ou outros enfoques para compreender, como no caso das narrativas da idade média que comparavam com a religião. O texto *A chuvarada*, autoria de Carpaneda (2006), compara o ato de regar o jardim com uma chuva muito forte. Para as personagens conseguirem abrigo, escapar da tempestade e ficarem secos, precisam passar pelas provas.²⁴

Os combates nas narrativas escritas na idade média são considerados simbólicos, pois são ideias que lutam e giram em torno do bem e do mal. As lutas acontecem ao mesmo tempo no plano celeste e terrestre. Todo ato na narrativa tem um sentido literal e outro alegórico.

Entretanto, a aventura na contemporaneidade acontece apenas em um plano, no mundo real (terra) ou no plano das ideias (celeste) e o contrário nunca é verdadeiro, ou seja, não mantém dois sentidos no texto: ou é literal ou é alegórico. Apresenta duas partes: uma tradicional que diz respeito a execução das provas (aventura) e outra que conta o ritual, pois o protagonista teve êxito, triunfou, portanto, é merecedor da recompensa. Na idade média, a primeira parte é profana e a segunda é religiosa.

Como exemplo de literatura de aventura na contemporaneidade tem-se *Alice no país das maravilhas* de Carrol (2002); *O mágico de Oz* de Marques e Belli (s/data); os textos de Bandeira (1998, 2009), *A pequena bruxa* e *O pequeno fantasma*; e, por fim, os filmes *Harry Potter* (2001) e *Moana: um mar de aventura* (2016).

Na aventura há dois tipos de discurso. O primeiro, na lógica da narrativa, o enredo é escrito de acordo com a sequência da narrativa, pois não se sabe como irá se desenrolar e como terminará a aventura. Nessa lógica *o leitor vive junto com o herói a narrativa e o tempo verbal utilizado é sempre o presente*. O discurso na lógica da narrativa está colado aos fatos. Os textos analisados anteriormente como *A chuvarada* de Carpaneda (2006) e o de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, ilustram a lógica da narrativa.

Entretanto, em *A pequena bruxa* de Bandeira (1998), há lógica do rito, como tem-se a predição da prova há séculos, o discurso *segue a lógica do ritual*. Trata-se de um futuro

²⁴ O texto de Carpaneda (2006), *A chuvarada*, está na página 70.

retrospectivo, porque a predição está posta e pede o tempo verbal “pretérito” para contar, como exemplo:

QUADRO 03 – EXEMPLO DE RITO

EXEMPLO DE RITO
Há muito tempo, um mago que não desejava compartilhar o seu conhecimento com a população do seu tempo, resolveu antes de sua morte, transferir o que sabia para uma garrafa e profetizou que a mesma deverá ser aberta por um descendente de sua linhagem que provasse ter bom coração, humildade e ardência pela sabedoria. Ele deverá entrar na caverna escura e encontrar o caminho da sabedoria. Depois subir o morro e encontrar o sinal luminoso. Ir até o sinal. Mas cuidado! Somente os puros de coração encontrarão a luz ao final do túnel. Lá estará uma caixa de veludo que está dentro do baú dos piratas. A garrafa está na caixa de veludo. Mas o caminho até a luz é tortuoso e cheio de cobras guardiãs.

FONTE: A autora (2018).

A sequência do exemplo do quadro 03 seguirá o ritual, colocando-se como um futuro prospectivo, isto é, as personagens passarão por provas até chegar a garrafa e que será aberta pelo escolhido. O suspense na lógica da aventura do rito está no cumprimento das provas, porque o final já se tem conhecimento.

O discurso tem que ter sinais a serem interpretados e a técnica para combinar as intrigas é o encaixe.

Para finalizar e explicar o enunciado do próprio tópico, enredo de aventura: unindo criação literária com as preferências de leitura das crianças, já foi dito que elas, após o ciclo de alfabetização, preferem ler textos de aventura e aos poucos o conto de fadas vai se ausentando das preferências.

Contudo, isto não quer dizer que o conto de fadas é totalmente inadequado às crianças já alfabetizadas, mas é importante destacar que as principais diferenças existentes entre o conto de fadas e o conto de aventura está centrado na caracterização do personagem protagonista/herói e na presença de provas, recompensa e penalidade.

No conto de fadas, o personagem protagonista/herói geralmente é uma heroína que tem um conflito a resolver. Porém, ela não tem forças o suficiente para restabelecer o equilíbrio, sendo necessário ajuda dos seres fantásticos, fadas e duendes, e/ou de um personagem que aparece no clímax ou no desfecho, como é o caso dos clássicos *Chapeuzinho Vermelho* de Toledo (s/data), *Branca de Neve* de Marques e Belli (s/data), *Cinderela*, entre outras, porque segundo a autora Coelho (2000, p. 173) “o ‘conto de fadas’ é de natureza ‘espiritual/ética/existencial’ e também por estar ligado ao destino. (Destaque da autora).

Entretanto, no conto de aventura acontece ao contrário, porque o herói ou a heroína vencem às provas por causa dos seus atributos. Eles até podem contar com o auxílio de personagens

secundários, porém, a solução do problema é encontrada pelo herói ou heroína como é o caso de Lalá em *A pequena bruxa* de Bandeira (1998) e em *Moana: um mar de aventuras* (2016).

Os próximos tópicos abordam os elementos literários, enredo, personagem, foco narrativo e discurso, espaço e ambientação, tempo em narrativa e conceitos relacionados ao gênero literário.

2.4.2 Era uma vez, certo dia uma narrativa literária

Antes de continuar refletindo sobre o processo de aprendizagem da escrita literária, torna-se necessário desfrutar um pouco do “era uma vez” que continua “sendo encantador” para os apreciadores de literatura. Afinal, o que é literatura e gênero literário?

Contar e comentar sobre histórias seja real ou imaginada faz parte da evolução da humanidade. Apesar que há uma diferença entre contar uma história real e uma ficcional. Contudo, antes de entender o conceito de história e ficção, é preciso definir gênero literário, apresentar a sua classificação e entender o conceito de literatura.

Coutinho (2015) afirma que “a literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra”. (COUTINHO, 2015, p. 23). Em outras palavras, é uma criação que se utiliza das palavras para expressar algo ao seu leitor. O material antes de ser estético poderá ter sua origem no cotidiano das pessoas ou ser totalmente imaginado, mas para o autor “é verdade que a literatura parte dos fatos da vida ou os contém. Mas esses fatos não existem nela como tais, mas simplesmente como ponto de partida” (COUTINHO, 2015, p. 24).

Como boa parte da literatura tem sua fonte na vida cotidiana, Coutinho (2015) recomenda que o ensino da literatura seja feito a partir do próprio gênero literário, verificando em qual gênero literário este texto pertence, qual é a sua estrutura e quais são os seus elementos de composição. Ele ainda aponta que a literatura é arte e secundariamente poderá assumir outras funções, porque:

Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. (COUTINHO, 2015, p. 23)

Entretanto, para Coutinho (2015) e Gancho (1991), o gênero literário compreende o texto narrativo ou épico, o lírico (poemas e poesias) e o dramático (texto teatral), podendo ser em prosa ou em verso.

Sobre a narrativa literária, os autores Coutinho (2015), Gancho (2010) e Todorov (2006) concordam que a escrita se dá a partir de uma história. Essa história poderá ter sua fonte a partir da realidade ou ser totalmente imaginada pelo seu autor. O que diferencia a narrativa literária de sua fonte ou fábula, é a trama também denominada de enredo.

Todorov (2006), a partir dos formalistas russos, conceitua que trama é a forma de contar a narrativa, enquanto a fábula, por ser realidade evocada e ter fatos semelhantes ao que acontece na vida humana, não é trama. Em palavras simples, a fábula é uma das fontes para literatura.

Coutinho (2015), ao traçar a história do gênero literário, defende que a Poética atual define que “a literatura é uma arte, a arte da palavra e, como tal, somente lhe pertence o que for produto da imaginação criadora. ” (COUTINHO, 2015, p. 41). Logo os ensaios, o texto jornalístico, o histórico, entre outros, não são literatura, apesar de serem narrativas.

De acordo com Gancho (1991) os tipos de narrativas literárias mais frequente são o romance, a novela, o conto e a crônica. O romance e a novela diferenciam-se apenas no tamanho da narrativa e nos números dos personagens, enquanto o conto se apresenta como uma narrativa mais curta e com um núcleo central.

Porém, Moiseis (2006) chama atenção para necessidade de uma análise qualitativa, porque a abordagem quantitativa sozinha não satisfaz as diferenças existentes entre eles. Já a crônica é um texto híbrido e o cotidiano é o seu tema.

Conforme dito anteriormente, é a trama ou o enredo que caracterizam uma obra literária de sua fonte narrativa ou fábula. A narrativa literária, de acordo com Gancho (1991), possui elementos, independente se o texto é um conto, uma novela ou um romance. São eles: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador (o elemento organizador dos demais).

Todos estes elementos estão presentes também na narrativa dramática (texto teatral), com exceção do narrador, pois este não é obrigatório.

2.4.3 Nasendo o era uma vez com o enredo

A professora de Literatura, Mesquita (2006), ao discorrer sobre o tema enredo, afirma que ele é o esqueleto, é a estrutura e também é o pulmão do texto ficcional. Ele é algo próprio da ficção e diz respeito ao gênero literário, isto é, “ o enredo é categoria do gênero épico, isto é, narrativo: supõe um distanciamento entre o sujeito que narra e o mundo. ” (MESQUITA, 2006, p. 12).

O tema do enredo é tecido pelo conjunto dos motivos, porque para Mesquita (2006) o motivo é fornecido pelo núcleo conflitivo e, portanto, dá caracterização ao enredo, podendo ser de amor, aventura, mistério, etc, sendo criado pelos personagens principais.

Os motivos também são classificados segundo Tomachevski (1971 *apud* Mesquita, 2006)²⁵, em livres e associados. O motivo associado é regido pela lei de causalidade e orienta à narrativa dando-lhe eixo e direção e conseqüentemente a existência de dois episódios no enredo. De acordo com Todorov (2006), o primeiro marca um equilíbrio ou desequilíbrio e o segundo episódio conta a passagem de um estado para o outro, ou seja:

- Inicia com uma situação equilibrada;
- Depois o equilíbrio inicial é quebrado por algo perturbador ou por uma força maior;
- Tem-se o desequilíbrio;
- O equilíbrio retorna por meio de uma força contrária, cuja função é recuperar o equilíbrio; e
- Enfim, o segundo equilíbrio é estável, mas não é igual ao primeiro.

A classificação mais divulgada sobre estrutura de narrativa literária é a do autor Henry James e possui cinco fases: apresentação, complicação, desenvolvimento, clímax e desenlace.

A análise da obra *A chuvarada*, de autoria de Carpaneda (2006), é um bom exemplo, uma vez que a trama inicia com descrição do espaço e apresenta os seus moradores na primeira frase: “este jardim colorido, tão cheiroso e quieto, é o lar de passarinhos e também muitos insetos”. O espaço dá uma ideia de como é a convivência do espaço (apresentação). Na sequência, a (complicação) é apresentada quando o narrador afirmou que a calma é alterada e termina na frase “começa uma chuvarada”.

Em seguida, tem-se o (desenvolvimento) com o desenrolar por meio dos incidentes, provas ou desafios que os personagens miúdos enfrentam até o momento culminante de tensão da narrativa (Clímax) com a frase “parece que o mundo vai acabar”. O enredo continua com a ação do personagem seu Vieira que termina de aguar o jardim (desenlace) e conclui com o jardim em novo equilíbrio, pois todos os bichos miúdos estão se secando ao sol.

Na próxima página e no quadro 04 está o texto completo, organizado de acordo com a estrutura de uma narrativa literária de aventura, ilustrando também o que foi comentado no parágrafo anterior.

²⁵ TOMACHEVSKI. Temática. In: **Teoria da Literatura: formalistas russos**. Tzvetan Todorov (org). Porto Alegre: Globo, 1971, p. 169-204.

QUADRO 04 – ANÁLISE DO ENREDO A CHUVARADA

ANÁLISE DO ENREDO A CHUVARADA		
ESTRUTURA	TEXT0	
SITUAÇÃO INICIAL	Este jardim colorido, tão cheiroso e quieto, é o lar de passarinhos e também muitos insetos.	
SITUAÇÃO PROBLEMA	A calma desse jardim, é, de repente, alterada. Os bichinhos miúdos fogem. Começa uma chuvarada!	
DESENVOLVIMENTO “Desenrolar dos fatos até o ponto alto”	PROVA 01	A formiga tenta entrar no formigueiro pra não ser levada pelo aguaceiro. Mas, pobrezinha fica molhadinha!
	PROVA 02	A joaninha também procura um local pra fugir daquele temporal. Mas, que nada, fica encharcada!
	PROVA 03	A borboleta percebe o perigo e numa folha busca abrigo. Mas, que dó... não escapa do toró!
	PROVA 04	A lesma tenta ser ligeira e vai se abrigar na roseira. Mas é apanhada. Quase morre afogada!
	PROVA 05	O grilo dá um grande salto. Vai parar no galho mais alto. Mas, coitado, fica ensopado!
	PROVA 06	O caracol gruda numa semente pra não ser levado pela enchente. Mas, em vão. Caem os dois no chão!
	PROVA 07	O tatu-bola fica bem à vontade. Diz não ter medo de tempestade. Mas o gabola vira bola e é levado pela marola!
CLÍMAX/ PONTO ALTO	Parece que o mundo vai acabar! Que aquela chuva não vai parar!	
SOLUÇÃO DO PROBLEMA	Mas aí o seu Vieira fecha a torneira! E termina, enfim, de aguar o jardim.	
SITUAÇÃO FINAL	Os bichinhos procuram o sol e se secam bem ligeiro. Mas, logo, logo, receberão outra visita do jardineiro.	

FONTE: A autora (2018).

Todo enredo é regido pela lei da causa e do efeito. O texto ficcional é constituído por sequências narrativas que são unidades sintagmáticas com sentido, sendo classificadas em macrossequência e microssequência. A primeira trata da reunião de várias sequências, enquanto a segunda diz respeito às unidades que compõem os episódios e as situações incidentes que contados pelo narrador, constituem o enredo.

De acordo com a sequência dos fatos, o enredo pode apresentar:

- Cronologia (narra-se antes o que aconteceu e o depois), isto é: a situação inicial equilibrada, o motivo que causa o desequilíbrio e as ações que retomam o equilíbrio, conforme o texto *A chuvarada* de Carpaneda (2006).
- Segue-se à ordem dos fatos ligados pela relação causa-efeito (omite-se a situação inicial) como é o caso do texto *Lino* do autor Neves (2012).²⁶
- Verossimilhança, a busca pela verdade aparente e lógica dos fatos.

²⁶ O texto completo de autoria de Neves (2012) está no anexo 04.

2.4.4. Os habitantes do era uma vez, os personagens ou seres fictícios

Os personagens ou seres de ficção, como denominou a linguista e crítica literária Brait (1985), são as pessoas que compõem o núcleo dramático de um enredo. São elas que vivenciam as relações e os conflitos da trama, dando origem aos conflitos. As relações desses seres fictícios é que são narrados em um texto ficcional.

De acordo com Brait (1985), o conceito de personagem sofreu evolução no tempo histórico. Em um rápido piscar de olhar, tem-se:

Aristóteles afirmando que a personagem deve possuir reflexo do homem, mas está ligado ao enredo ou à fábula, enquanto o filósofo Horácio, segundo aquela autora, via a personagem como um ser fictício que a humanidade deveria seguir, pois a personagem deveria ser cheia de virtude e de moral.

Entretanto, na idade média a personagem era herança das características dos conceitos de Aristóteles (reflexo do homem) e de Horácio (virtudes e moral), contando ainda com as características de “guerreiro (possui força)” e serve ao ideal “cristão”, conforme é visto nos romances de cavalaria.

Na idade moderna, Philip Sidney (1554-1586) definiu que o personagem deve ser melhor que o ser humano. A virtude é sua principal qualidade. Contudo, no século XVII e com base em Aristóteles e princípios em Horácio, John Dryden conceituou que o personagem deverá representar o melhor do ser humano, isto é, o personagem deve ser um “ser moralizante” e também uma visão antropomórfica (atributos humanos aplicados aos deuses, objetos e animais). Este conceito persistiu até meados dos séculos XVIII.

Todavia, na idade contemporânea e em meados dos séculos XVIII e XIX, o personagem é visto como o mundo psicológico do autor. Logo, são vistos como projeção do seu autor.

No entanto, a personagem no século XX é considerada como um ser de linguagem a partir da obra *Morfologia do Conto* (1928) de Wladimir Prop. Alguns teóricos da literatura, ainda no século XX, destacaram diferentes tipos de personagens, tais como: classificação por papel no enredo, conforme apontou Coutinho (2015), classificação por característica de Foster (1969, *apud* Brait, 1985) e por última, relação na obra literária de R. Bourneuf e R. Ouellett (1972, *apud* Brait, 1985).

De acordo com Coutinho (2015), os personagens classificados por função ou papel no enredo são: o protagonista, o antagonista (o vilão), os secundários, os figurantes e o narrador. Essa classificação diz respeito aos atos que esses seres fictícios exercem na trama, com exceção do figurante e dos secundários, os outros estão presentes em todas as narrativas.

Na caracterização por função, o protagonista é um personagem principal. Há dois tipos de protagonista: o herói e o anti-herói. O protagonista herói é um personagem superior quando comparado aos demais. Sua função na narrativa é recuperar o equilíbrio perdido, lutar contra forças hostis e estar sempre ao lado do bem, enquanto o protagonista anti-herói é um ser com características inferiores quando comparado aos demais. Mas aparece como herói, porque apresenta algum atributo, como é o caso do personagem Psiu em *O pequeno fantasma de Bandeira* (2009) e da personagem Branca de Neve no clássico *Branca de Neve* de Marques e Belli (s/data). O anti-herói não recupera o equilíbrio. Também não deseja alterar nada, apesar de conhecer os danos causados pelo desequilíbrio. Não possui tanta força quanto o herói e por isso é derrotado. O anti-herói não tem consciência do que acontece ao seu redor, no enredo.

Entretanto, a função do antagonista é se colocar em oposição ao protagonista e assumir o papel de vilão na trama. O personagem antagonista nem sempre é representado por uma pessoa, podendo ser um evento físico, um objeto que causa horror e até emoções.

Os personagens secundários têm função de auxiliar o protagonista ou o antagonista e podem aparecer em qualquer parte do enredo e participar da ação, enquanto a função dos personagens figurantes é ilustrar uma cena e não se envolvem em ação.

O personagem narrador tem função de contar a história e pode apresentar-se como protagonista, personagem secundário ou uma pessoa que não vive a ação.

Entretanto, os autores R. Bourneuf e R. Ouellett²⁷ (1972 *apud* Brait, 1985) tratam da função dos personagens e das relações delas na obra literária. Essa classificação amplia a caracterização por função, especialmente a do árbitro que apresenta uma função definida. São elas: personagem com função decorativa, agente da ação e porta-voz do autor.

As personagens com função decorativa não participam da ação e como o próprio nome diz, sua função é apenas decorar a trama. Contudo, não são personagens dispensáveis. Enquanto os personagens agente da ação já apresentam forças constantes na obra literária, sendo organizado em seis categorias: o condutor da ação, o oponente, o objeto desejado, o destinatário, o adjuvante e o árbitro ou juiz.

O condutor da ação representa a força temática e dá impulso a trama, enquanto o oponente é aquele personagem responsável por criar o conflito e criar condições para que o condutor não utilize a sua força e impulsione a trama. Pode-se dizer que o objeto desejado é o objetivo a ser conquistado e o destinatário, o personagem que tem a função de receber o objeto desejado e nem sempre é o condutor da ação.

²⁷ BOURNEUF, R. & OULLET, R. *L'univers du roman*. Paris, Presses Un. De France, 1972.

O adjuvante é um personagem que tem por objetivo auxiliar e contribuir com o condutor da ação ou com o oponente e o árbitro ou juiz é aquele personagem cuja função é interferir nas ações da trama para resolver o conflito. E por último, o porta-voz do autor que, para os autores Bourneuf e Ouellet (1972),²⁸ trata-se de uma personagem que apresenta a soma de todas as experiências vividas e projetadas pelo autor do enredo.

Enquanto classificações anteriores caracterizam as personagens por função, a classificação de Foster²⁹ (1969 *apud* em Brait, 1985) faz menção às características físicas, psicológicas, adjetivos que identificam a personagem no enredo. A autora classifica as personagens em dois grandes grupos: personagem planas e personagens redondas.

As personagens planas, por apresentarem uma qualidade e não ter profundidade, são consideradas estáticas. Geralmente são descritas com duas dimensões ao longo da trama – altura e largura – não apresentam surpresas ao leitor e são escritas em torno de uma única qualidade ou ideia, não sendo alterada em todo o enredo, como é o caso do personagem caçador do clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Há dois tipos de personagens planas, ou seja, típicas e caricatura.

A personagem plana do tipo típica não apresenta muita dificuldade para identificação na trama, sendo identificada por um único atributo, isto é: professor, ator, estudante, entre outros. Mas a personagem plana do tipo caricatura tem seus atributos fixos e ridicularizados, como é o caso do personagem caçador do clássico *Chapeuzinho Vermelho* de Toledo (s/data).

As personagens redondas se diferenciam das personagens planas por terem uma descrição mais complexas, uma vez que suas qualidades são muitas. Possuem várias formas, são tidas como símbolos e apresentadas ao leitor de forma tridimensional (largura, altura e profundidade). São também dinâmicas e podem apresentar características de ordem física, psicológica, social, ideológica e moral.

Para ilustrar os três tipos de classificação de personagem, optou-se por analisar o texto *A chuvarada*³⁰ de Isabella Carpaneda. O enredo tem como núcleo dramático: personagem Sr. Vieira, narrador, formiga, joaninha, borboleta, lesma, grilo, caracol e tatu-bola.

Em relação a classificação dos personagens por função, encaixam-se como protagonistas do enredo os bichos miúdos: a formiga, a joaninha, a borboleta, a lesma, o grilo, o caracol e o tatu-bola. A força da água da torneira caracteriza o personagem antagonista, enquanto o Sr. Vieira é um personagem secundário.

Estudando as características de cada espécie dos personagens protagonistas, a classificação

²⁸ Idem

²⁹ FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre, Globo, 1969.

³⁰ O texto completo *A chuvarada* da autora Carpaneda (2006) está na página 70.

por caracterização, depois da análise de cada um, pode ser estabelecida da seguinte forma:

- a) A formiga é um inseto que não tem forças o suficiente para chegar até o formigueiro durante a chuvarada. Contudo, não ficou paralisada sem saber o que fazer. Daí resulta que ela é um inseto pequeno com coragem.
- b) A joaninha é um inseto que ficou encharcado, pois apenas procurou um abrigo e não fez nenhuma ação como correr, andar ou voar até um abrigo. Logo, sua caracterização é um inseto pequeno e observador.
- c) Entretanto, a borboleta, por ser também um inseto pequeno, percebeu o perigo e procurou abrigo. Sua condição natural é voar, logo imagina-se que ela tenha voado até a folha. Sua caracterização no texto é um inseto pequeno, observadora e ágil.
- d) Já a lesma é um molusco que se movimenta pelo abdômen e por isso sua velocidade é muito baixa. Vive em ambiente úmido. Pelas suas características naturais é um bicho pequeno e lento.
- e) O grilo é também pequeno e de hábito noturno. Como a chuva aconteceu durante o dia, provavelmente o grilo se assustou e por isso deu o salto. Caracterização: Inseto e assustado.
- f) O caracol, assim como a lesma, é um molusco terrestre e algumas espécies chocam seus ovos. Também é bicho pequeno e grudento.
- g) O tatu-bola é um mamífero e o menor de sua espécie. Está presente somente no Brasil. Quando ameaçado tem capacidade de se fechar para se proteger. É de hábitos noturnos e se alimenta de formiga, cupins e cascas. Caracterização: Mamífero, pequeno, torna-se bola, defende-se.

A classificação por relações entre os personagens do texto ficaria assim: Como condutor e árbitro, o Sr. Vieira, pois é o responsável pelo tempo em que a torneira ficará aberta. O objeto desejado é o retorno da calma no jardim. Os destinatários são a formiga, a joaninha, a borboleta, a lesma, o grilo, o caracol e o tatu-bola. Os passarinhos têm função decorativa.

Todas as classificações apresentadas – por função ou papel no enredo, por Bourneuf e Ouellett, por Foster - servem à criação de personagens, apesar dos autores das classificações demonstrarem uma historicidade e uma evolução dos seres fictícios.

2.4.1 Recursos para criação de personagens

No entanto, criar personagens é para Coutinho (2015) um ato do autor e poderá acontecer a partir da história do próprio autor, de uma leitura, de pessoas de seu conhecimento

ou construir a partir de sua imaginação. E para completar o pensamento, o crítico Candido (2014) define dois polos para criação de personagens, sendo o primeiro polo definido como transposição fiel de um modelo e o segundo como criação do autor.

Pensando nesses dois polos e para auxiliar o nascimento de personagens, Candido (2014) classificou sete modos para criar personagens, conforme síntese a seguir dos modos de criação:

a) Criação por experiência direta com o modelo.

As personagens são criadas pelo autor por meio da experiência direta que pode ser interior ou exterior com o modelo. As características são mantidas com relativa fidelidade aos modelos dados ao autor. A experiência interior trata da incorporação de sentimento e de vivência do autor no momento de criação, enquanto a experiência exterior permite a caracterização por uma transposição dos sentimentos de uma pessoa que o autor teve contato.

b) Criação por reconstituição de um modelo.

As personagens nascem a partir de modelos anteriores e por meio de reconstituição de um modelo que o autor pode ter visto em documentos, em testemunho, em retrato, entre outros modelos.

c) Criação por meio de modelo real.

As criações são fruto de um modelo real configurando-se por meio de traços que permitem a identificação do modelo que serviu de ponto de partida para elaboração.

d) Criação com modelo como pretexto.

As personagens são idealizadas em torno de um modelo direto ou indiretamente conhecido, sendo, no entanto, utilizado pelo autor como um pretexto, porque explora as especificidades do modelo no ato de criação. Contudo, usa da imaginação no ato de elaborar as especificidades.

e) Criação a partir de um modelo real dominante.

Trata-se de personagens elaboradas em torno de um modelo real dominante, onde o autor se vale como eixo ou direção para criação de personagens protagonistas e secundários, porém, a caracterização é refeita e imaginada.

f) Criação a partir de fragmentos de diferentes modelos.

São personagens elaboradas com fragmentos de vários modelos vivos, sendo um recurso para criar personagens com uma nova personalidade.

g) Criação com origem de traços reais.

Na prática são criações que partem da realidade. Contudo, os traços dessa realidade desaparecem no personagem fictício e nem o próprio autor consegue identificar.

Arrematando o tópico, o conceito de personagem evoluiu ao longo da História, sendo apenas no século XX e por meio da obra do acadêmico estruturalista Prop (2010) que a personagem se tornou um “ser de linguagem”. Os estudiosos da teoria literária elaboraram

diferentes classificações, todavia, nesta tese, foram abordadas classificações dos autores Coutinho, Foster e R. Bourneuf e R. Ouellett.

De acordo com Moiseis (2006), no conto as personagens são planas e estáticas. Portanto, a classificação de Foster é adequada à escrita do conto no que se refere às características das personagens. E, como toda narrativa literária tem que pelo menos ter o protagonista e o antagonista, então, a classificação de Coutinho é cabível à escrita do conto literário.

A respeito da criação de personagens, cabe ao *autor-pessoa/autor-artista* escolher entre um dos modelos ou combinar vários modos para criação do personagem.

2.4.5. Quem conta o enredo: o foco narrativo

A narrativa literária apresenta diferentes tipos de focos narrativos e também diferentes pontos de vista ao narrar. Por isso, antes de escolher qual o foco narrativo ou o tipo de narração, é necessário verificar de qual modo a fábula ou a história será narrada na trama, isto é, como fez o crítico literário, Norman Friedman³¹ (1967 apud Leite, 2002), apresentando quatro modos ou quatro perguntas, a saber: quem conta a história? Sob qual ângulo ou posição o narrador conta a história? Quais são os canais utilizados pelo narrador para comunicar a história? Qual é a distância?

Uma das primeiras questões levantadas pelo *autor-artista*, tem foco em saber quem irá contar a história, ou seja, quem assumirá o personagem narrador e em que pessoa a trama será contada. A segunda questão tem foco no ângulo, isto quer dizer qual é a posição ou ponto de vista o narrador escreverá o enredo. Ele pode escolher escrever do ângulo: por cima dos fatos, ocupar a periferia dos fatos, narrar a partir do centro ou de frente dos eventos ou mudar de ângulo.

Dito de outro modo, narrar a história do centro do acontecimento ou da periferia, é o mesmo que dizer o que o narrador sabe sobre a história, pois se ele está assistindo os fatos acontecerem a sua frente, poderá apenas contar o que está observando. Agora, se ele está no centro do fato, o narrador vive a história, logo ele é um participante da mesma e sua visão é limitada a narrar apenas o que vive, porque não conhece o pensamento dos demais personagens. Acontece ao contrário se estiver narrando por cima, porque detém um maior número de conhecimento sobre a fábula e poderá contar detalhes sobre os personagens e sobre a ação.

Entretanto, a terceira questão tem o âmago nos canais utilizados pelo narrador para comunicar a história, isto é: trata de o *autor-artista* escolher como fonte dos pensamentos entre as quatro possibilidades previstas: pensamento do autor, pensamento do personagem,

³¹ FRIEDMAN, Norman. Point of View in Fiction, the development of a critical concept. In: STEVICK, Philip, ed. The Theory of the Novel. New York, The Free Press, 1967.

pensamento do narrador ou dos três? E por fim, a quarta questão trata da distância em que o narrador está dos eventos narrados, ou seja, próximo, perto ou distante.

Todas as quatro questões pertencem ao momento de escolha do tipo do foco narrativo, sendo possível, na visão de Friedman (1967 *apud* Leite, 2002)³², usar duas técnicas: o sumário e a cena.

Por sumário é entendido como a maneira simples de narrar, pois trata-se de contar um acontecimento envolvendo diferentes locais, personagens e tempo. O trecho da versão do clássico *Rapunzel*, da editora WM, ilustra um tipo de sumário.

Era uma vez um casal que esperava ansioso pela chegada do primeiro filho. Eles eram vizinhos de uma bruxa que possuía uma bela horta. Um dia, a esposa disse ao marido:

- Querido, estou com muita vontade de comer rabanetes e nabos da horta de nossa vizinha!

- Querida, vou esperar que a noite caia para colher alguns rabanetes e nabos. E assim foi.

Dali em diante, todas as noites ele esperava a bruxa adormecer para fazer a colheita e satisfazer o desejo de sua mulher grávida.

Até que um dia, a velha bruxa o surpreendeu na sua horta, e ameaçou roubar seu bebê assim que ele nascesse.

Quando a filhinha do casal nasceu, a bruxa cumpriu a ameaça.

Ela levou a menina para o alto de uma torre, sem portas e com apenas uma janela, e deu-lhe o nome de Rapunzel.

Rapunzel tornou-se uma linda jovem, cujas longas tranças a bruxa usava para subir ao alto da torre.

Certo dia, um belo príncipe viu quando a bruxa ordenou que Rapunzel jogasse suas tranças para ela subir. (WM s/data).

Em uma sequência narrativa contou-se muito rapidamente e sem grandes detalhes, um período de vida de *Rapunzel*,³³ ou seja, do nascimento ao encontro com o príncipe. Em outra, porém, com um pouco de detalhe foi narrada toda ação que envolve o feitiço. A última sequência tratou da ação do desfecho da narrativa, também contada sem muito detalhe e com pouco diálogo entre os personagens. Único detalhe que o narrador concedeu à narrativa, são: linda jovem com tranças para Rapunzel e belo e sem visão para o príncipe.

Contudo, há sumários riquíssimos em detalhes que envolvem pensamento de personagem e julgamento de valor ditos por personagens e pelo narrador. A título de exemplo, tem-se a situação inicial do texto *Lino*, do autor Neves (2012), com um sumário que descreve a vida dos personagens Lino e Lua em uma sequência narrativa, fazendo uso da técnica do *flashback*. Também diz respeito à técnica do alongamento que será comentado mais à frente.

O trecho do texto *Lino*³⁴ ilustra outro exemplo de sumário.

³² Idem.

³³ O texto de *Rapunzel* (s/data), da Editora WM, está no anexo 03.

³⁴ O texto de Neves (2012), *Lino*, está no anexo 04.

Naquela manhã, Lino acordou triste.
 Lua havia desaparecido da loja de brinquedos.
Lua era uma coelhinha branca com uma luz que acendia na barriga toda vez que ela dava risadas.
Lua gostava de apostar corrida.
Lua inventava músicas legais.
Lua contava lindas histórias antes de dormir.
Lino e lua sempre estiveram juntos, desde que vieram da fábrica de brinquedos.
 Mas agora lua havia sumido.
 Lino perguntou por ela a todos os seus amigos.
 - Aqui, onde moramos, é assim – disse um deles – de repente alguém desaparece (NEVES, 2012).

A situação inicial da narrativa *Lino*, de Neves (2012), poderia também ser contada por meio do discurso direto ou diálogo entre o personagem Lino e os demais amigos envolvidos nesse trecho do enredo.

Em se tratando da técnica cena, ela nasce quando os detalhes bem específicos, sucessivos e contínuos como tempo, lugar, ação, personagem e diálogo, surgem.

O diálogo entre os personagens - Chapeuzinho e o Lobo – em Chapeuzinho *Vermelho* de Toledo (s/data) e o texto *A onça e o saci* de Bandeira (2003), ³⁵ilustram o conceito de cena.

Como pode ser observado, há riqueza nos detalhes e na ação nas frases destacadas. Há ação, pois não é narrada, ela acontece de fato na trama. Desta maneira, o narrador coloca o leitor em um ângulo de observador da ação, permitindo-lhe saber que o personagem Saci está escondido, e inclusive conhecer o pensamento dele, conforme trecho do texto *A onça e o saci*:

- Vejam só, minhas amigas, tem açúcar pra sobrar no fundo do velho poço, e é só ir lá pegar! Foram pro poço as abelhas e o saci ficou do lado, agachado, a berrar e a gritar, esgoelado!
 -Ai, socorro, quem me acode? Daqui não posso sair! Esse poço é muito fundo e eu não consigo subir!
 Era o que a onça esperava! Deu um salto pra pegar o danado do saci, que não podia escapar! Só que no fundo do poço, ao verem aquela invasão, as abelhas não gostaram e pregaram-lhe o ferrão!
 - Ai, ai, ai!- Berrava a onça.
 - O saci virou abelha! E o danado está me picando meu nariz e minha orelha!
 -Sacizinho, tenha pena! Eu daqui quero fugir! Pare de me maltratar e vire de novo um saci!
 - É benfeito! - Respondeu o saci, aliviado.
 - Quem queria me caçar acabou por ser caçado! (BANDEIRA, 2003).

Não há exclusividade em um texto entre cena ou sumário. O que existe de fato é predominância de uma ou de outra técnica. Pode-se dizer o mesmo dos tipos do foco narrativo, pois não há exclusividade, há predominância.

³⁵ O texto de Bandeira (2003), *A onça e o saci*, está no anexo 05.

Enfim, depois de comentar sobre as perguntas que o autor faz para escolher como contar a fábula, escolher entre as técnicas sumário e cena, com base em outros autores, Friedman (1967) escreveu uma tipologia de narrador também chamado de foco narrativo. São eles: narrador onisciente intruso, narrador onisciente neutro, narrador testemunha, narrador protagonista, onisciência seletiva múltipla, onisciência seletiva, modo dramático e câmera.

Os focos narrativos, onisciente intruso, onisciente neutro, testemunha e protagonista, têm em comum a presença do narrador. No entanto, apresentam características diferentes, a saber:

O foco narrativo onisciente intruso é também denominado de narrador deus. Ele conhece todos os movimentos das personagens e isto incluiu os pensamentos e emoções. O narrador não vive a história, por isso a trama é narrada em 3ª pessoa. Geralmente ao escolher este tipo de foco, o autor tem a tendência a narrar usando a técnica do sumário, todavia, também emprega cenas. Aqui o narrador é livre para contar à vontade. Ao selecionar esse foco narrativo, o autor estará afastando o leitor da narrativa, pois a riqueza dos detalhes não permite a identificação com as personagens. Por outro lado, o foco onisciente intruso aproxima o leitor do texto, permitindo-lhe conhecer a personagem em todas as suas formas. *A onça e o saci* de Bandeira (2003) e *Lino* de Neves (2012) são textos da literatura infantil que exemplificam o foco narrativo onisciente intruso.

O foco narrativo onisciente neutro se diferencia do foco anterior na questão da descrição do comportamento das personagens, visto que omite as emoções, sendo elas descobertas pelo leitor por meio de inferências. O texto *A chuvarada* de Carpaneda (2006), ilustra o foco narrativo onisciente neutro.

O foco narrativo narrador testemunha é um narrador que vive a trama, por isso o enredo é contado em 1ª pessoa. Quase sempre é um personagem secundário que assume a responsabilidade de contar o que está vivendo. Porém, a sua visão é limitada a registrar o que vê, porque não conhece o comportamento e o pensamento dos demais personagens. Como técnica utiliza tanto o sumário ou a cena.

O foco narrativo narrador protagonista também é escrito na 1ª pessoa e não tem onisciência, porque ele é o centro da narrativa. Assim como o foco narrador testemunha, não conhece o comportamento e o pensamento dos outros personagens. É uma narração de um ponto fixo da fábula, sendo limitada. Com isso, sempre narra seus sentimentos, suas percepções e seus pensamentos. Como técnica, usufrui da cena ou do sumário. Os textos de Franco e Lollo (2010, 2012 e 2013), *Quem soltou o Pum, Soltei o Pum na escola, Deixei o Pum Escapar*, e de Leite (2011), *Mão que conta história*, ilustram este tipo de foco narrativo.

Os focos narrativos onisciência seletiva múltipla, onisciência seletiva, câmera e modo dramático perdem a presença do narrador, sendo o principal diferencial dos outros quatro tipos de foco narrativo apresentados.

Os dois primeiros, onisciência seletiva múltipla e onisciência seletiva, têm o texto ficcional a partir da mente dos personagens e retratam os estados mentais. Na onisciência seletiva múltipla há predomínio da cena e uso do discurso indireto livre. Os diferentes personagens são canais de informações e fornecem o ângulo de visão. Nesse foco, o autor traduz os pensamentos, percepções e sentimentos de forma detalhada. Entretanto, na onisciência seletiva, por ser um único personagem, o enredo é contado a partir do centro que é fixo, sendo limitado o ângulo e os canais de comunicação aos sentimentos, pensamentos e percepções do personagem principal que, por sua vez, são mostrados diretamente ao leitor. O autor usufrui do discurso indireto livre.

Entretanto, o foco câmera e também o dramático operam com a montagem.

O primeiro – foco câmera - é caracterizado pela máxima exclusão do autor e são apresentados *flashes* da realidade, sendo arbitrários e mecânicos. Assume uma certa onisciência e centra-se em um personagem. Aqui o autor deixa a sua subjetividade surgir. A edição do texto é concluída com a seleção do que será escrito. Enquanto o segundo – foco dramático – aborda o que os personagens falam ou agem e são apresentados na forma de diálogos, sendo utilizado o discurso direto. Os diálogos são ligados por breves anotações. As significações são deduzidas através dos movimentos e das palavras dos personagens, porque é muito pequena a distância entre o leitor e o texto. O ângulo da narração é frontal e fixo. Como exemplo, tem-se o texto *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* de Audrey Wood (2007). Nele não há narrador e sim uma conversa direta entre o leitor e o personagem ratinho, conforme texto, a seguir:

Oi, ratinho. O que você está fazendo?
 Ah, já sei! Você vai colher aquele morango vermelho maduro?
 Mas ratinho, você não ouviu falar do grande urso esfomeado?
 Nossa, como este urso adora morangos vermelhos maduros!
 O grande urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância...
 Especialmente de um que acabou de ser colhido.
 Bum! Bum! Bum!
 O urso vai marchar pela floresta com suas enormes patas e....
 Snif! Snif! Snif!
 Farejar e encontrar o morango...
 Não importa onde ele esteja escondido, ou quem estiver guardando, ou como ele estiver disfarçado.
 Rápido! Só há uma maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho e maduro de um urso esfomeado!
 Corte-o em dois. Divida a metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho. Humm!
 Pronto este é um morango vermelho maduro que o grande urso esfomeado jamais comerá! (WOOD, 2007).

As respostas do personagem ratinho estão nas ilustrações. O personagem urso é oculto e existe apenas na mente do leitor.

Para entender um pouco mais a questão da predominância do foco narrativo, a análise do texto de Brenmann (2008) – *Até as princesas soltam pum*³⁶ – demonstrou que o texto é escrito na 3ª pessoa e oscila entre onisciente intruso e neutro, porque a narrativa inicia com a chegada da personagem principal em sua casa, porém, o narrador não tece comentários sobre o comportamento e nem o sentimento de curiosidade da mesma. A transição de onisciente neutro para intruso - o narrador que sabe tudo - inicia quando afirma que o personagem pai está curioso. Contudo, na sequência, retorna para neutro, pois não tece comentários sobre o comportamento da personagem Laura. Em seguida, há explicação do motivo de tanta curiosidade, porque o narrador descreveu o comportamento do personagem pai e deixou claro o pensamento de Laura. Caso típico de análise mental que será comentado mais adiante. Aqui marca o retorno para intruso.

O texto de Llosa (2011), *Fonchito e a Lua*³⁷, foi escrito com o foco narrativo onisciente intruso. Praticamente o narrador apresentou ora o comportamento, ora as emoções das personagens em todas as frases da narrativa, conforme destaque no texto. Há descrição do comportamento físico do cenário e detalhes do local em que acontece a solução do problema da narrativa.

Fonchito *morria de vontade* de dar um beijinho no rosto de Nereida, *a menina mais bonita da turma*.

Nereida *tinha olhos grandes e muito espertos, um narizinho arrebitado, cabelo pretíssimo e uma pele branca como a neve*, que devia ser – *pensava Fonchito* – mais suave do que seda.

[...] Mas a partir desse dia começou a fazer uma coisa que nunca fazia antes: *ficava um tempão, na varanda ou no terraço da sua casa, contemplando a Lua, deslumbrado*.

[...] Foi então que percebeu, com o *coração disparando*, que a Lua não estava só no céu.

Ela também estava aos seus pés, refletida no *balde que Seu Rigoberto, seu pai, usava para regar os vasos de gerânios que davam cor e vida ao terraço* da casa.

[...] Fonchito pegou o recipiente, *olhou para o céu, andou pelo terraço procurando o lugar mais adequado* e, afinal, colocou a bacia no chão. Com *um gesto*, chamou a amiga. (LLOSA, 2011).

A respeito da expressão do pensamento, ainda há três modos ou técnicas disponíveis segundo Friedmann (1967 *apud* Leite, 2002): análise mental, monólogo interior e fluxo de consciência.

Entende-se por conceito de análise mental a expressão do estado interno da personagem de forma onisciente indireto. O narrador expõe (mostra pela cena) e analisa (pelo

³⁶ O texto de Brenmann (2008), *Até as princesas soltam pum*, encontra-se no anexo 06.

³⁷ O texto *Fonchito e a lua*, autoria de Llosa (2011), está no anexo 07.

sumário). O texto de Rocha (2007), *Marcelo, marmelo e martelo*, é um bom exemplo disto, pois há várias cenas e diálogos e alguns sumários para explicar a situação.

O monólogo interior é a expressão de forma direta, clara de pensamentos e sentimentos dos personagens ditos ao leitor pelo próprio personagem e sem a intervenção do narrador. É o personagem conversando com ele mesmo. Nessa técnica, o autor coloca pontuação adequadamente, enquanto isso não aparece no fluxo de consciência, porque a técnica é a expressão direta dos estados mentais, são menos articulados e não tem sequência lógica. É o inconsciente se manifestando. É um movimento do desenrolar de pensamento que pode ser do narrador ou do personagem.

A professora e pesquisadora em teoria literária, Leite (2002), afirma ser difícil estabelecer limite entre monólogo e fluxo de consciência e que existem grandes obras escritas em primeira pessoa que são grandes monólogos. Nos exemplos do quadro 05, escrito pela autora desta tese, a partir do fragmento do trecho da obra literária de Llosa (2011), tem-se um monólogo interior em que o personagem Fonchito conversa consigo mesmo. Como é o observado, a sequência lógica e a pontuação foram respeitados. Entretanto, o fluxo de consciência não apresenta pontuação e nem uma lógica nos pensamentos, sendo pensamentos, apenas.

QUADRO 05 – EXEMPLO DE TEXTO NA TÉCNICA PARA EXPRESSÃO DE PENSAMENTO ESCRITO

EXEMPLO DE TEXTO NA TÉCNICA PARA EXPRESSÃO DE PENSAMENTO ESCRITO		
Fragmento do texto <i>Fonchito e a Lua</i> de Mario Vargas Llosa.	MONÓLOGO INTERIOR	FLUXO DE CONSCIÊNCIA
Nereida, um pouquinho vermelha, olhou para ele muito séria antes de responder: - Eu deixo se você trazer a Lua para mim. Fonchito ficou triste e desanimado.	E agora? Como vou trazer a lua? Mas que pedido? É impossível trazer a lua? A Nereida está brincando comigo? Ela vai me enlouquecer? Qual o motivo dela ter pedido isso? Não deve estar bem? Deve estar assistindo ou lendo sobre ciências demais?	Como vai ser vou trazer a lua ela vai me enlouquecer não deve estar bem como vou trazer a lua deve estar lendo ou assistindo sobre ciências demais qual o motivo desse pedido e agora

FONTE: A autora (2018).

2.4.6 A linguagem do foco narrativo: tipos de discurso

De acordo com o Coutinho (2014) e com a Gancho (1991), na narrativa há dois níveis de linguagem, isto é, um diz respeito à linguagem do narrador e o outro pertence aos personagens. Os níveis são determinados pelo clima do ambiente. Por isso, há diferentes discursos e o autor poderá utilizar-se de três tipos de discurso. São eles: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

O discurso direto é caracterizado como a escrita integral da fala do personagem e como ele pronuncia. Ao narrador cabe-lhe introduzir a fala do personagem no enredo por meio da forma convencional ou das variantes da forma convencional. Geralmente são utilizados os verbos de elocução (falar, dizer, perguntar, etc), dois pontos (:) e travessão.

Já as variantes da forma convencional podem ser observadas: quando o personagem fala diretamente e na sequência o narrador explica o motivo; quando há introdução de outros sinais de pontuação para isolar a fala do personagem; e sucessão de falas sem a intervenção do narrador marcadas apenas com travessão.

Entretanto, o discurso indireto é a fala do personagem por meio do narrador. É quando o narrador realiza a intermediação com a fala do personagem e o leitor e a linguagem usada é a do narrador, utilizando-se das expressões “que” e “se”.

Porém, o discurso indireto livre é um registro em que a fala do personagem encontra-se entre o discurso direto e o indireto. É usado para escrever os pensamentos dos personagens e mantém as expressões utilizadas pelos personagens, porém o narrador não usa o “que” e o “se” e nem o verbo de elocução (verbo que introduz a fala). Há tempos verbais, adjuntos adverbiais e pronomes igualmente ao discurso direto (3ª pessoa) na fala e no pensamento dos personagens.

Como ilustração, segue um exemplo de como seria escrito no discurso direto e indireto livre, um fragmento do texto *Alice viaja nas histórias* de autoria Rodari (2007). O exemplo do discurso indireto e indireto livre foi elaborado pela autora desta tese.

O exemplo do discurso indireto livre traz o diálogo sem travessão ou aspas, iniciando com o pensamento de Alice em “sentado aqui nas botas do príncipe, caí, fiz barulho” e segue com a pergunta da princesa. Depois, Alice responde não e a fala continua com a princesa. No entanto, no discurso indireto e com poucas frases, o diálogo é resumido em um sumário, conforme quadro 06.

QUADRO 06 – EXEMPLO DE DISCURSO DIRETO, INDIRETO E INDIRETO LIVRE

EXEMPLO DE DISCURSO DIRETO, INDIRETO E INDIRETO LIVRE	
Fragmento do texto <i>Alice viaja nas histórias</i> – Discurso Direto	Só Alice estava acordada, sentada nas botas do príncipe Filipe que tinha acabado de chegar para livrar Aurora do encantamento. Mas, quando caiu no livro, Alice havia feito um barulho. A bela adormecida abriu um olho e, com uma voz fraquinha, perguntou: - É o príncipe que chegou? - Sou eu, Alice. -Oh, mas isso está tudo errado! Eu estou esperando um príncipe que deve me acordar com um beijo. O que você tem a ver com a minha história?
Discurso Indireto	Aurora que esperava ansiosamente para ser acordada com um beijo do príncipe, após Alice fazer barulho ao cair, perguntou sobre o que ela fazia na sua história.
Discurso Indireto Livre	Sentado aqui nas botas do príncipe, caí, fiz barulho. Príncipe é você? Não. O que está acontecendo? Está tudo errado. Esperava um príncipe para me beijar e despertar-me do sono profundo. O que você faz na minha história.

FONTE: A autora (2018).

Para ilustrar a presença ou a predominância de um tipo de discurso, a análise do texto de Rodari (2007) – *Alice viaja nas histórias*³⁸ – demonstrou que o mesmo foi escrito na 3ª pessoa. O autor utilizou tanto o discurso direto como o indireto. As frases destacadas em itálico indicam ser o discurso do tipo indireto e as não destacadas estão escritas no discurso direto, porque tem o travessão.

Chovia. Ninguém podia descer até o quintal e na televisão passava um programa muito chato.

O que fazer?

Muito de má vontade, Alice pegou na estante um velho livro de histórias com figuras.

Olhou a primeira página sonolenta, mas na segunda página já estava tão atenta como um caracol quando ele levanta as antenas.

Na terceira página, estava tão interessada que escorregou e caiu dentro do livro de cabeça e tudo.

A página estava toda ocupada pela figura da história da “Bela adormecida no bosque”. Era Aurora que dormia, quem sabe há quantos anos, numa cama enorme toda coberta de flores. Junto com ela, todo o reino também dormia.

Só Alice estava acordada, sentada nas botas do príncipe Filipe que tinha acabado de chegar para livrar Aurora do encantamento. Mas, quando caiu no livro, Alice havia feito um barulho.

A bela adormecida abriu um olho e, com uma voz fraquinha, perguntou:

- É o príncipe que chegou?

- Sou eu, Alice.

- Oh, mas isso está tudo errado!

- Eu estou esperando um príncipe que deve me acordar com um beijo. O que você tem a ver com a minha história? (RODARI, 2007).

O texto de Carpaneda (2006), *A chuvarada*,³⁹ é um exemplo de texto escrito que usufrui do discurso indireto na sua totalidade. Mas o texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, é um texto escrito em 3ª pessoa, apresenta o discurso indireto e apenas em duas frases optou pelo discurso direto, isto é, ‘*se sou um fantasma, se nasci para assustar os outros, tenho de ser corajoso!*’ e ‘*- nossa, que sorte! Veja o que achei!*’.

O autor da narrativa *O pequeno fantasma*, isto é, Bandeira (2009), ao utilizar o discurso direto, o fez utilizando marcadores diferentes. Para o diálogo do protagonista – Psiu - utilizou o sinal gráfico aspas (“”) e no diálogo do personagem que auxilia o protagonista – moça – grafou com o sinal gráfico travessão (-).

O texto *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012), escrito com foco narrativo protagonista, portanto em 1ª pessoa, o autor utilizou em sua totalidade o discurso indireto. Os autores não registraram nenhuma fala dos outros personagens. Conta apenas os pensamentos do narrador protagonista.

³⁸ O texto *Alice viaja nas histórias*, autoria de Rodari (2007), encontra-se no anexo 08.

³⁹ O texto da autora Carpaneda (2006), *A Chuvarada*, encontra-se na página 70.

2.4.7. Onde acontece o era uma vez: espaço e meio ambiente

De acordo Dimas (1994), professor e pesquisador em literatura e história, e com a autora Gancho (1991), o espaço é o local físico onde as ações e as interações das personagens acontecem dentro de uma ambientação específica, enquanto o ambiente é para Gancho (1991), o espaço caracterizado por questões socioeconômicas, morais e psicológicas vividos pelos personagens da trama. Pode-se dizer que a principal diferença entre espaço e ambiente é o valor denotativo do primeiro e conotativo do segundo.

O autor Dimas (1994) destacou em sua obra a classificação de Lins⁴⁰ e de Bourneuf e Ouellet⁴¹ sobre ambiente e espaço. Ambas classificações auxiliam a leitura e a criação de textos ficcionais, pois apresentam a função do espaço e do ambiente na trama.

A classificação de Lins é organizada em três tipos, sendo a ambientação franca, o primeiro tipo de ambientação que o narrador não participa de nenhuma ação, porque ela acontece por meio da descrição. O segundo trata da ambientação reflexa que serve para evitar um vazio no texto. Ela é percebida por meio da ação do personagem que, por sua vez, é passiva e sem a interferência do narrador. O terceiro e último tipo refere-se à ambientação dissimulada. Aqui a ação do personagem e a ambientação estão intimamente conectados, existindo harmonia e colaboração.

Entretanto, Borneuf e Ouellet (1972) determinam quatro funções para o ambiente, sendo a primeira classificada como repouso, logo após um evento ou uma passagem na narrativa com muita ação. O suspense é a segunda função e acontece na narrativa com a descrição da ambientação justamente para aumentar a curiosidade do leitor. A terceira função trata de antecipar o andamento de um romance e isso é conhecido como abertura. A quarta função corresponde a descrições detalhadas que servem para complementar dados anteriores.

A criação de espaço e ambiente para narrativas ficcionais poderá ter como fonte uma localização geográfica real ou imaginada e sua apresentação por intermédio de imagem semântica, etimologia e das homofonias (palavras com o mesmo som, escrita ortográfica e significado diferente) ou imagem via figuras de metáfora (comparação), paradoxos (reúne ideias contrárias), hipérboles (tem função de aumentar a expressividade do texto) e antíteses (utilização de palavras ou expressões que indicam oposição).

O espaço poderá ter nome fictício ou pode ter nome de uma localização real. Ser apresentado como andamento de incidentes geográficos, como fez Machado de Assis ao incluir as

⁴⁰ LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

⁴¹ BOURNEUF, R. & OULLET, R. **L'univers du roman**. Paris, Presses Un. De France, 1972.

paisagens e costumes de uma cidade. Ter rua, comércio, bairro, transporte e vestuários incorporadores de localização reais. Os hábitos sociais, lazer e forma de tratamento, bem como formas específicas, cheiro, umidade, silêncio, a escuridão, o calor e o frio são incorporados ao espaço.

Analisando o espaço e o tempo no texto *A chuvarada*, de Isabela Carpaneda (2006)⁴², verifica-se que o espaço físico não se altera ao longo do enredo, sendo construído cada vez que um personagem precisa enfrentar a situação de perigo. Contudo, a ambientação sofre alteração causada pelos aspectos físicos da água da torneira que dá ideia de força da natureza, isto é, de calmo e harmonioso o jardim (local físico) passa para um espaço de enxurrada, de perigo, tenebroso, sombrio e inseguro para os personagens. Aqui o espaço e o ambiente têm função de suspense, porque formam-se obstáculos/provas para os personagens da trama.

No texto *Até as princesas soltam pum*⁴³, de Brenman (2008), o espaço físico inicial da discussão é a escola. Conforme o enredo evolui, o espaço físico é alterado à medida que os personagens avançam para dentro da casa, ou seja, a biblioteca e encerra em um escritório da residência. A ambientação também é modificada. Na escola, tem-se um clima de discussão e curiosidade e não há consenso. Em casa, instala-se a curiosidade em ambos os personagens e esta é satisfeita em um ambiente acolhedor e propício para discussão e reflexão (escritório) e, em seguida, com a conclusão.

2.4.8 O era uma vez acontece em que tempo?

O tempo na teoria literária é uma categoria que por causa do sentido confere ao texto um valor conotativo (sentido figurado). É semântico, porque explica os fatos de forma sucessiva e ajuda a ordenar as sequências narrativas.

O tempo é atualizado pelo leitor durante a leitura e tem por função: realizar durante a leitura de cada frase uma síntese memorial que, por sua vez, contém os significados anteriores e auxiliar na elaboração dos próximos significados; ajudar no reconhecimento dos indicadores ou registros que orientam a leitura, como os dêiticos (anáfora e catáfora), locuções adverbiais do tempo, foco narrativo, perspectivas de narração (tempo verbal) e incluir o tempo vivido, tempo extratextual do leitor e as experiências culturais deste às oscilações temporais do texto (presente, passado, futuro).

No enredo, o tempo possui duas categorias ou dimensões que divergem. A primeira categoria é a episódica dos fatos, porque remete à organização cronológica. A segunda categoria

⁴² O texto *A chuvarada* encontra-se na página 70.

⁴³ O texto de Brenman (2008), *Até as princesas soltam pum*, encontra-se no anexo 06.

refere-se à configurante que, por natureza, não é cronológica, uma vez que sua gênese está no discurso e no formato de expressão, respondendo assim por toda a obra literária, isto é, por todas as fases da narrativa.

De acordo com o professor, crítico literário e escritor, Nunes (1995), a resolução da discórdia entre o tempo episódico e configurante do enredo é realizado dialeticamente na leitura. Há cinco tipos de tempo de acordo com o autor Nunes (1995), ou seja: tempo psicológico, tempo físico, tempo cronológico, tempo histórico e tempo linguístico.

O tempo psicológico diz respeito ao tempo que o personagem vive certa emoção, não é quantificável, sendo irreversível e impreciso. É denominado também de tempo vivido ou duração interior. Contudo não há relação com as medidas do tempo do mundo real. É puramente individual, subjetivo e qualitativo, porque um minuto, dependendo do estado do espírito do personagem, poderá durar uma eternidade, ou 10 minutos, ou dias. Assume uma direção de momento a momento, conforme é observado na obra de literatura infantil de Franco e Lollo (2012), *Soltei o Pum na escola*⁴⁴, onde o narrador protagonista apresenta a cada evento o seu pensamento, conforme trecho do texto:

Este mês a gente pode levar nossos bichos de estimação para a escola e todo mundo entrou na fila pra marcar o seu dia.
Eu também, lógico!
Não vou perder a oportunidade de mostrar o meu melhor amigo, que é o mais legal, divertido, fedido e barulhento de todos, o Pum.
Ontem a Mirela levou a Gertrudes pra escola e soltou ela no meio do pátio.
Eu não achei muito legal, porque a Gertrudes não fez barulho, nem correu, nem brincou muito com a gente.
Mas acho que isso é normal em tartarugas.
Mas amanhã é a minha vez, e vai ser o melhor dia de todos! (FRANCO E LOLLO, 2012).

No entanto, o tempo físico é quantificável, tem direção, é objetivo, é irreversível como o psicológico. Ele apresenta uma sucessão regular de eventos narrados e se apoia no princípio de causalidade. Analisando o texto de Franco e Lollo (2012), *Soltei o Pum na escola*, é perceptível a relação entre o tempo físico das ações do cachorro e o motivo do mesmo ter ido para sala da diretoria.

Entretanto, o tempo cronológico diz respeito à própria vida, ao tempo dos acontecimentos, segue o calendário, é infinito e contínuo. Percorre distância para o futuro e para o passado e também é linear quanto se fala em direção.

⁴⁴ O texto *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012), encontra-se no anexo X.

Nota-se que em *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012), todos os eventos aconteceram na sequência e em quatro dias corridos para realização de todas as ações contadas pelo narrador protagonista. O tempo cronológico da fala do narrador tem seu início na frase, “*mas amanhã é a minha vez, e vai ser o melhor dia de todos!*” Anterior a essa frase, o narrador moveu-se para o passado com “*ontem a Mirela levou a Gertrudes pra escola e soltou ela no meio do pátio*” e também com o início da narrativa, apesar do autor deixar para o leitor inferir o mês e o dia do agendamento em “*este mês a gente pode levar nossos bichos de estimação para a escola e todo mundo entrou na fila pra marcar o seu dia. Eu também, lógico!*” O restante da narrativa aconteceu em um dia.

Já o tempo histórico diz respeito aos períodos da História da Humanidade, é qualitativo e conectado à duração dos eventos, enquanto o tempo linguístico corresponde ao discurso.

O tempo linguístico não é reduzido às divisões do tempo cronológico. Tem função de revelar a condição intersubjetiva da comunicação linguística e não é ordem temporal da linguagem enquanto sistema de signos.

O tempo presente no discurso é visto como referente para o passado e para o futuro, sendo que é o ato da fala e da escrita que estabelecem as divisões temporais. São as personagens que realizam a conexão entre espaço-tempo/tempo cronológico.

Na prática, são empregadas expressões adverbiais como: hoje, amanhã, depois, entre outras, a utilização de advérbios de oralidade (ali, aqui, daí), anáfora⁴⁵ e catáfora. Cabe lembrar que é o foco narrativo que determina o tempo linguístico, conforme pode ser visto no texto de Franco e Lollo (2012), *Soltei o Pum na escola*, cujo foco é o narrativo protagonista, escrito em 1ª pessoa. A escrita da narrativa contempla expressões como: ontem, amanhã, quando chegou e depois.

A anáfora está presente nas frases “quando eu cheguei em casa...por causa disso”, porque nesta sequência o narrador sintetizou o dia que viveu na escola com a presença do cachorro, enquanto a catáfora pode ser observada já com as três primeiras frases do conto.

Os cinco tipos de tempo apresentado poderão estar presentes na narrativa literária e isto dependerá da fábula ou da história que pretende ser contada. No entanto, o tempo na narrativa tem as suas especificidades, sendo que o tempo é atualizado pelo leitor durante a leitura ou acontece em sua frente durante a representação cênica. Por isso, Nunes (1995) apontou que independente se o texto literário é dramático ou narrativo, o tempo jamais poderá estar desconectado das ações que foram imaginadas para os seres fictícios, os personagens do enredo.

⁴⁵ Anáfora e catáfora segundo Kock (2006) são elementos de coesão. A primeira trata de fazer referência a uma expressão ou outro evento já anunciado no texto, enquanto a segunda referência, corresponde ao evento que será apresentado ou detalhado posteriormente.

2.4.9 Tempo nas categorias do plano narrativo

O tempo na narrativa é exposto ou é escrito por meio dos fatos ou acontecimentos vividos pelos personagens, exceção quando surgem expressões tais como: antes, mais tarde, depois, etc.

O Nunes (1995, p. 24), já afirmava que “é sem dúvida, no plano da história que o tempo na obra literária é outro que não o real”. Tanto isso é verdade que há categorias no plano da narrativa e o tempo está lá para cumprir o seu papel. São elas:

- a) História, do ponto de vista do conteúdo.
- b) Discurso, do ponto da forma de expressão (linear).
- c) Narração, do ponto do ato de narrar.

O tempo da história é imaginário, está ligado ou depende do tempo real. É pluridimensional, pois possui eventos que são colocados em sequência no tempo do discurso.

O tempo do discurso opera num plano de linearidade, porque sua função é colocar os eventos em sequência, apesar de correr em forma paralela com o tempo da história.

Para ilustrar o tempo do discurso, um dia de história poderá ser contado em capítulos e um século de história ser retratado em linhas ou até mesmo em dois parágrafos, como é o caso do clássico *Rapunzel*, da Editora WM (S/data), que dá um salto entre o nascimento e o momento em que ela encontra o príncipe. O tempo da história do clássico é calculado por inferência do leitor e para ilustrar admite-se que seja 25 anos.

O tempo do discurso conta os 25 anos da história de vida de Rapunzel em uma sequência linear de fatos, isto é: vai do desejo da mãe de Rapunzel em comer verduras do quintal da vizinha; apropriação da verdura alheia; promessa e acordo entre o pai de Rapunzel e a bruxa; nascimento de Rapunzel; cumprimento da promessa feita pela bruxa; vida de Rapunzel na torre; encontro com o príncipe; bruxa descobre a traição de Rapunzel; encontro da bruxa com o príncipe e o lançamento do feitiço; o príncipe sai à procura de Rapunzel; desfecho do feitiço; e enfim, o casamento.

A voz do narrador pode configurar o andamento da história. Às vezes ou quase sempre, *situa o tempo presente* para introduzir o passado, ou o futuro, ou anuncia uma cena que vai acontecer ou já tenha acontecido. Este tempo presente diz respeito a ação da personagem naquele trecho do enredo, porque há variação no tempo do narrar e o tempo narrado.

Tem-se como exemplo um enredo que inicia com a narrativa do crime e depois conta como de fato aconteceu. São os casos dos contos e dos romances de suspense, policiais e algumas aventuras com ritos. Essas, por sua vez, trazem na situação inicial a promessa que um

herói ou heroína irá nascer, para reivindicar o trono ou salvar a terra de invasão de seres extraterrestres, por exemplo.

2.4.9.1 Figuração da duração do tempo na narrativa

O sumário, o alongamento, a cena, a pausa e a elipse são figuras retóricas que avalizam o texto ficcional na ordem dos efeitos estéticos e mecanismo para economia de tempo.

O sumário tem função de abreviar os acontecimentos num tempo menor do que seria a própria história, como pode ser observado no fragmento da versão de *Bela Adormecida*, de Marques e Belli (S/data). Os autores afirmam em uma frase que a protagonista crescia formosa e feliz e na frase seguinte informam a idade da protagonista. No tempo cronológico ou da vida de Aurora, o texto relata o período do batizado aos 15 anos da princesa, conforme trecho do clássico:

Quando a princesa Aurora nasceu, o Rei e a Rainha fizeram uma festa para o seu batizado e convidaram todas as fadas do reino. Cada fada presenteou a princesa com um dom: beleza, bondade, alegria, inteligência e amor:

De repente, apareceu a bruxa Malévola, furiosa por não ter sido convidada para a festa. Disse para a rainha:

- Quando a princesa completar quinze anos espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá.

A Fada Flora que ainda não havia dado seu presente conseguiu modificar o feitiço de malévola dizendo:

- A princesa não morrerá, dormirá um sono profundo até que o beijo de um príncipe a desperte.

O rei ordenou que todas as rocas do reino fossem destruídas. E pediu que as fadas protegessem a princesa.

A princesa crescia feliz, cada vez mais bela e amorosa.

No dia do seu aniversário de quinze anos ela resolveu dar um passeio sozinha.

Andando pelo palácio, encontrou uma escada que levava para a velha torre, subiu e lá encontrou uma roca.

Aproximou-se curiosa e ao tocá-la, espetou seu dedo no fuso da roca e caiu num sono profundo. (MARQUES E BELLI, S/DATA).

Já o alongamento tem função inversa quando comparado ao sumário, porque tem duração maior que a própria história, sendo rico em detalhes e comum em romance que junta narração e digressão (técnica para afastar a atenção do assunto principal). É como existisse câmera lenta em contraste com as aceleradas. Entre o sumário e alongamento, há cenas. Elas nem sempre são dialogadas, mas os diálogos podem acontecer.

O texto de Neves (2012), ou seja, *Lino*, serve para ilustrar a figura de tempo. Após a primeira frase que denuncia o estado do personagem principal Lino, da 3ª até a 6ª linha há uma

descrição por meio da técnica *flashback* de como era a vida dele e de sua amiga Lua. Na sequência, o motivo do estado emocional do personagem Lino⁴⁶ é descrito.

Naquela manhã, Lino acordou triste.
 Lua havia desaparecido da loja de brinquedos.
Lua era uma coelhinha branca com uma luz que acendia na barriga toda vez que ela dava risadas.
Lua gostava de apostar corrida.
Lua inventava músicas legais.
Lua contava lindas histórias antes de dormir.
 Lino e Lua sempre estiveram juntos, desde que vieram da fábrica de brinquedos.
 Mas agora Lua havia sumido.
 Lino perguntou por ela a todos os seus amigos.
 - Aqui, onde moramos, é assim – disse um deles – de repente alguém desaparece
 O tempo passou e os dias pareciam não ter fim. (NEVES, 2012).

O tempo da história poderá parar (ser interrompido) quando o texto é alongado e por isso é chamado de PAUSA, mas o tempo do discurso não para, ele segue com a descrição. Isto pode ser observado no exemplo anterior, porque mesmo o narrador descrevendo o relacionamento dos personagens Lino e Lua, o discurso continuou.

Entretanto, “a eclipse é um curto-circuito” para (Nunes, 1995, p. 35), porque anula o tempo do discurso, apesar do tempo da história continuar. Isto é muito presente em filmes de ação ou de super-herói, principalmente quando o personagem aparece lutando e na cena seguinte, ele surge no local de seu esconderijo sem nenhuma explicação ou descrição de como chegou até lá e de como está o seu estado de saúde. Em outras palavras, o discurso sobre a luta e as suas consequências parou.

2.4.9.2 Tempo verbal na narrativa

Narrar fatos escreve-se no tempo passado, porque a ação já aconteceu. Mas na ficção as personagens criadas se movimentam no plano estético como verdadeiros “eu fictícios”, assim definem Nunes (1995) e Eco (1994).

Os tempos verbais *pretérito perfeito*, *imperfeito* e *o mais-que-perfeito* mostram ao leitor que se está narrando fatos. Portanto, é uma situação de locução narrativa, conforme pode ser notado nos verbos sombreados nas frases 03, 04, 05, 07, 09, 11, 12, 14, 16, 17 e 18 e que se encontram no tempo pretérito perfeito do indicativo. O mesmo com o verbo no pretérito imperfeito na frase 03, 11 e 17, destacados com um traço no quadro 07.

⁴⁶ O texto *Lino* do autor Neves (2012), encontra-se no anexo 04.

Entretanto, os tempos verbais *presente*, *passado composto*⁴⁷ e *futuro*, dizem respeito às situações de locução discursiva de comentário. Os verbos em negrito e em itálico nas frases 02, 05, 06, 10, 15 encontram-se no tempo verbal presente e retratam os comentários, o pensamento do personagem como na frase 05, ou os diálogos entre os personagens como na frase 15.

Os dois grupos fazem conexão como pode ser observado na frase de nº 05. Primeiro aparece o verbo no presente do indicativo (gosta), pois trata-se do ato do pensamento da personagem onça, isto é, na narrativa é o momento onde o personagem está vivendo o fato. Na sequência, aparece o verbo no pretérito perfeito (pensou), confirmando o ato já no passado, pois fora o pensamento da onça que já aconteceu.

O texto a seguir apresenta verbo no infinitivo, no infinitivo pessoal, no imperativo presente. Contudo esses tempos verbais não serão comentados.

QUADRO 07 - EXEMPLO DE TEMPOS VERBAIS EM NARRATIVA

Nº	EXEMPLO TEMPOS VERBAIS EM NARRATIVA
	A onça e o saci de autoria de Pedro Bandeira
01	Pra gostar de ouvir histórias, ouça bem o meu conselho, não precisa orelha grande, nem precisa ser coelho.
02	Pois agora eu vou contar , preste muita atenção, a história da onça enganada pelo saci sabidão.
03	Dona onça decidiu , isso eu conto porque vi , que era hora de caçar o danado saci. Acordou logo cedinho e,
04	coçando seu pescoço, pôs açúcar bem no fundo de um escuro e velho poço.
05	“O saci gosta de doce...”, pensou ela a sorrir.
06	“ Vai pular aqui dentro e não vai poder sair!”
07	O saci ouviu tudinho e, como era bem sabido, foi falar para as abelhas do açúcar escondido.
08	- Vejam só, minhas amigas, tem açúcar pra sobrar no fundo do velho poço, e é só ir lá pegar! Foram pro
09	poço as abelhas e o saci ficou do lado, agachado, a berrar e a gritar, esgoelado!
10	-Ai, socorro, quem me acode? Daqui não posso sair! Esse poço é muito fundo e eu não consigo subir!
11	Era o que a onça esperava ! Deu um salto pra pegar o danado do saci, que não podia escapar! Só que no
12	fundo do poço, ao verem aquela invasão, as abelhas não gostaram e pregaram -lhe o ferrão!
13	- Ai, ai, ai!- berrava a onça.
14	- O saci virou abelha! E o danado está me picando meu nariz e minha orelha!
15	-Sacizinho, tenha pena! Eu daqui quero fugir! Pare de me maltratar e vire de novo um saci!
16	- É benfeito! - respondeu o saci, aliviado.
17	- Quem queria me caçar acabou por ser caçado!
18	A onça aprendeu a lição e fugiu logo dali. Nunca mais quis perseguir o sabido do saci!
19	E você? Se divertiu?
20	Se gostou, muito que bem. Pois o certo é ser amigo e não fazer o mal a ninguém.

FONTE: A autora (2018).

Legenda: _____ corresponde ao tempo verbal pretérito imperfeito, **negrito e itálico** corresponde ao tempo verbal presente e ■■ corresponde ao tempo verbal pretérito perfeito.

⁴⁷ Passado composto é um tempo verbal em francês “*passé composé*” e na língua portuguesa corresponde ao tempo verbal pretérito perfeito. Ele é formado por um verbo auxiliar no presente do indicativo mais o particípio passado do verbo principal. O passado composto pode exprimir uma ação acabada no momento em que se fala, uma ação terminada no passado, um acontecimento recente, acontecimento passado e que suas consequências são sentidas no presente. Exemplo: ter sido.

2.5 Por que as obras literárias desta tese foram selecionadas?

Para finalizar o tópico que aborda os elementos literários e a opção por nesta tese trabalhar com o “conto de aventura”, é elementar diferenciar conto de fada do conto de aventura, justamente por serem o conto de fada e a fábula os mais presentes na vida da criança, desde a Educação Infantil.

Entretanto, é basilar compreender as “formas fantásticas” que a literatura possui e a proximidade dos subgêneros literários, citados no parágrafo anterior.

De acordo com Todorov (2006, p. 148), “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Ele, o fantástico, “dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se aquilo que percebem, se deve ou não à “realidade”, tal qual ela existe para a opinião comum, (TODOROV, 2006, p. 148). Trocando em miúdos, na prática leitora significa que o fantástico é responsável por sentimentos de medo, tristeza, ansiedade e de expectativa, entre outras, causados por situações não explicadas pela ciência.

O autor afirmou que o sobrenatural não pode ser interpretado alegoricamente, devendo ser imaginados pelo leitor, dado que o núcleo da narrativa será sempre a ausência (algo escondido, os mortos, os fantasmas, a obra de arte, etc) e a procura pelas coisas ausentes é a única presença possível. Não existe outra realidade a não ser a psíquica, por isso trabalha-se o psíquico do personagem. Há quatro formas do fantástico na literatura para Todorov (2006): estranho puro, fantástico estranho, fantástico-maravilhoso e maravilhoso puro.

Comentando a diferença entre a forma estranho e a forma maravilhoso, Todorov (2006, p. 155-166), disserta que a forma “estranho” nasce quando o leitor provoca conscientemente a saída do fantástico após decidir explicar o sobrenatural com argumento diferente do apresentado na trama. Entretanto, se o leitor optar por concordar com a explicação dada pelo enredo às questões sobrenaturais, considerando-as verdadeiras e aceitando às explicações como novas leis da ciência, a trama encontra-se então na forma “maravilhoso”.

Contudo, a obra literária é classificada como “fantástico-estranho” quando no desfecho do enredo é contado à personagem ou ao leitor as explicações a respeito do sobrenatural da trama. Isso é observável na cena do filme *Indiana Jones e a última cruzada* (1989), principalmente porque o herói encontra a personagem guardiã do *Santo Graal* na gruta, local com vários cálices, sendo um deles o *Santo Graal*. Nessa cena, a personagem guardiã revela os segredos do *Santo Graal* e como a ingestão da água poderá salvar da morte outro personagem, desde que o herói escolha o verdadeiro *Graal*.

Tem-se uma obra literária classificada como “estranho puro” quando há fatos na narrativa que poderiam receber explicações racionais. No entanto, as explicações são tecidas de forma incrível, chocante, extraordinária, delimitando a “hesitação fantástica”, uma vez que o estranho não é bem delimitado, pois está seguindo as regras gerais da literatura, segundo o teórico literário Todorov (2006).

O audiovisual, *Em busca do nariz de Isabelle*, do Cine Gibi – O filme (2004) ⁴⁸ é um exemplo de “estranho puro”, posto que o enredo tem como conflito encontrar a última peça do quebra cabeça, cuja peça completa o rosto de Isabelle. Entretanto, para solucionar o problema, os personagens Mônica e Cebolinha enfrentam obstáculos. O desfecho acontece com a Mônica unindo todas as pistas e desmascarando o personagem Chinês - o tio-avô da Mônica - e ao mesmo tempo o criador do quebra cabeça que resolveu eternizar o rosto de sua esposa Isabelle. Mas como a Isabelle não gostava do seu próprio nariz, o criador teve que recolher todos jogos vendidos, ficando disponível apenas um quebra-cabeça com o pai da Mônica. No final, o personagem criador do jogo revelou que inventou de propósito todos os obstáculos para que a Mônica descobrisse tudo.

A hesitação fantástica dura o tempo que os personagens cumprem as provas, enfrentando os obstáculos. É nestas cenas que estão o fenômeno sobrenatural e o “estranho”, porque a Mônica, mesmo estando distraída e sem atenção aos obstáculos, não sofreu nenhum arranhão, enquanto o Cebolinha, atento aos obstáculos e sem arquitetar nenhum plano infalível, sofreu as consequências da distração da Mônica. Como o audiovisual apresentou no desfecho uma explicação racional para a Mônica sair ilesa, afinal o tio-avô dela criou tudo aquilo para ela descobrir, não estava nos planos do chinês, a presença do Cebolinha com um plano infalível para derrotar a Mônica.

As outras duas formas do fantástico, fantástico-maravilhoso e maravilhoso-puro, são narrativas que iniciam no fantástico e têm seus enredos concluídos com o sobrenatural. De acordo com Todorov (2006), este tipo de narrativa encontra-se muito perto do fantástico puro, porque o sobrenatural não é explicado e nem racionalizado, ele é posto. Para entender melhor essas duas formas, caracteriza-se primeiro o fantástico-maravilhoso.

Há cenas, como no clássico Rapunzel da Editora WM (S/data), em que as lágrimas dela devolveram ao príncipe a visão, desfazendo então o feitiço lançado pela bruxa. Não há lei da natureza para explicar isso. Portanto, admite-se o sobrenatural, ou seja, o fantástico-maravilhoso.

⁴⁸ O curta “*Em busca do nariz de Isabelle*” faz parte do longa “Cine Gibi (O filme)” de 2004. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QFC8nmUz9pY> e <https://www.youtube.com/watch?v=7m-oXqZ1s3I&t=0s>

Entretanto, na forma do maravilhoso-puro, não há reação no leitor e no personagem quando existe o fato sobrenatural. O que lhe dá característica, é a própria natureza dos fatos narrados, contando com a presença de fada, de bruxa, de duende, de seres de outros planetas, entre outros, intervindo nas ações do enredo. É o caso das cenas em que a princesa Aurora, ainda bebê, recebe presentes das fadas, maldição da Malévola e a intervenção da fada Flora amenizando o feitiço da Malévola.⁴⁹

Como visto na apresentação das formas do fantástico, é na forma “maravilhoso-puro” que o conto de fadas se enquadra, uma vez que nem os próprios personagens e o leitor questionam o sobrenatural desses enredos. Aceitam a bruxa, a fada, os duendes, os animais falantes e animais com características dos humanos, sem questionar.

Contudo, o conto de aventura também possui hesitação fantástica e aspectos do maravilhoso. Porém, nesta tese admite-se como principal diferença entre o conto de aventura e o conto de fada, a caracterização da personagem protagonista herói ou heroína, porque no conto de fada geralmente o herói ou heroína são classificados como anti-herói necessitando, todavia, de um outro personagem para solucionar o problema e que, por sua vez, surge logo após a enunciação do clímax do enredo. É o caso das versões dos clássicos selecionadas no presente estudo: Branca de Neve e A Bela Adormecida, ambos de Marques e Belli (S/data) e Rapunzel da Editora WM (S/data).

A versão de *Rapunzel* da Editora WM (S/data) admite que a personagem Rapunzel, após sair da torre poderá ser classificada como heroína, uma vez que foram as suas lágrimas que salvaram o príncipe. Contudo, até o momento de se libertar da bruxa, Rapunzel precisou de outro personagem para sair da torre. Nos demais clássicos, as personagens Branca de Neve e Aurora, por exemplo, necessitavam de outro personagem para solucionar os problemas.⁵⁰

No conto de aventura, o herói ou heroína precisam cumprir todas as provas e vencer os obstáculos pelos seus próprios atributos e não por intervenção maravilhosa. Porém, isto não quer dizer que os heróis e as heroínas e até mesmo o antagonista – vilão – não possuam poderes mágicos, armas mágicas e personagens auxiliares. A diferença reside que os poderes e objetos mágicos e os auxiliares estão a serviço dos heróis/heroínas e do antagonista, mas o êxito é deles e não dos objetos e dos auxiliares.

⁴⁹ Mais detalhes, ler o capítulo 05 da obra *As estruturas da narrativa* de Tzvetan Todorov (2006). Neste capítulo você encontrará a dimensão social e literária do sobrenatural.

⁵⁰ A versão de *Chapeuzinho Vermelho* de Toledo (s/data) não se enquadra como conto de fadas. Ela compõe o acervo do Cantinho da Leitura para exemplificar o discurso direto e a personagem anti-herói.

Enfim, consoante com Todorov (2006, p. 145-146) que afirmou que para analisar uma narrativa é vital identificar os elementos de composição, pois há texto completo e texto com parte da estrutura. Contudo, o teórico literário sugere que:

Compreender-se-á melhor a narrativa se se souber que a personagem é um nome e a ação, um verbo. Mas compreender-se-á melhor o nome e o verbo pensando no papel que eles representam na narrativa. Em definitivo, a linguagem não poderá ser compreendida sem que se aprenda a pensar sua manifestação essencial, a literatura. O inverso também é verdadeiro: combinar um nome e um verbo é dar o primeiro passo para a narrativa. De certa forma, o escritor não faz mais que ler a linguagem. (TODOROV, 2006 p. 145 – 146).

Nesta tese foram selecionados vinte e dois textos de literatura infantil para exemplificar os elementos literários, porém apenas doze deles são contos de aventuras com provas do tipo recompensa, porque o herói ou a heroína solucionaram o conflito sem o aparecimento de uma personagem “salvadora” no desfecho, isto é: os textos literários de Franco e Lollo, *Quem soltou o Pum?*, *Soltei o Pum na escola*, *Deixei o Pum escapar*, publicados em 2010, 2012 e 2013, respectivamente; *Mão que conta história* da autora Leite (2011), *Dia de chuva* de Machado (2007), *Alice viaja nas histórias* de Rodari (2007), *Marcelo, Marmelo e Martelo* da autora Rocha (2007), *O mágico de Oz* de Marques e Belli (s/data), *Alice no país das maravilhas* de Carrol (2002); os textos de Bandeira (1998a, 1998b e 2003), *O bicho-papão*, *A onça e o saci*, *A pequena bruxa*; *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008); e o vencedor do Prêmio Nobel de literatura em 2010, *Fonchito e a Lua* do autor Llosa (2011)⁵¹

Exceção, para o conto de aventura de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, por mais que o personagem Psiu tenha enfrentado três provas, ele não solucionou o problema, isto é, tornar-se fantasma, uma vez que no desfecho surgiu a personagem moça, mãe de um bebê, que ao ver aquele pedaço de pano jogado no jardim, pegou e levou-o para costurar a batinha malfeita, deixando, por fim, o Psiu como lençol. A personagem moça nem desconfiou que Psiu era um “projeto de fantasma”. Como o personagem Psiu tinha adormecido, não teve forças para enfrentar a nova situação. Logo é uma aventura com prova “malogro”. O mesmo aconteceu com os personagens miúdos em *A chuvarada* de Carpaneda (2006). Por mais que todos de uma forma ou outra tentaram abrigo para escapar da tempestade, não tiveram êxito.

Portanto, os dois textos de literatura infantil são aventuras, escrita em 3ª pessoa, com o foco narrativo onisciente e possuem provas para os protagonistas enfrentarem. Contudo, por não cumprirem com êxito ou solucionarem os conflitos, são classificados como personagens anti-herói.

⁵¹ Os textos completos das obras literárias citadas nesta tese são encontrados a partir do anexo II, exceção para *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carrol, disponível em: <file:///C:/cdpub/alice/portugues/pdf/alice.html> (ebooksbrasil.org).

Cabe destacar que os dois textos possuem um grau elevadíssimo de humanização, uma vez que o texto *A chuvarada* de Carpaneda (2006) aborda questões de ponta de vista diferentes, enquanto o texto *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009) apresentou a questão de educação ambiental e os 5R's da reciclagem via frustrações do personagem Psiu, concluindo que há possibilidades de aproveitamento daquilo que a indústria rejeita.

As narrativas escritas em 1ª pessoa de Franco e Lollo (2010, 2012 e 2013), *Quem soltou o Pum? Soltei o Pum na escola, Deixei o Pum escapar*, e de Leite (2011), *Mão que conta história*, são enredos de aventura, porque os protagonistas vivem as provas e criam obstáculos na sua própria mente, sem precisar da personagem “salvadora”. Nos dois últimos livros, o narrador trata de contar as aventuras com o seu cachorro Pum e por meio de uma analogia com o corpo humano, os autores deixaram o texto humorístico. Mas na verdade, abordaram a questão de dúvidas sobre o comportamento levantado pelo narrador. No primeiro livro, *Quem soltou o Pum?*, é trabalhado a questão da responsabilidade e da falta de atenção que o narrador teve ao deixar o seu cachorro Pum escapar. Todavia, o sentimento “solidão” também é retratado no texto, sendo amenizado com o aparecimento do cachorro e da família que Pum formou. Novamente, os autores mantêm o humor com o nome dos novos personagens.

Entretanto o texto de Leite (2011), *Mão que conta história*, é uma aventura acontece na mente das duas personagens que, por sua vez, são irmãs. Por meio de uma brincadeira de faz de conta, brincadeira própria da infância, a autora conduz a sensibilização e inclusão de pessoas com deficiência visual no mundo da leitura e da literatura, demonstrando que pessoas com deficiência visual também imaginam aventuras do tipo maravilhoso puro.

O texto *Dia de chuva* de Machado (2007), escrito em 3ª pessoa, narra as aventuras de três crianças que não podem brincar no espaço aberto, porque está chovendo. O mesmo acontece em *Alice viaja nas histórias* de Rodari (2007), porém, com o acréscimo do motivo de não ter nada de agradável para assistir na televisão. Por isso, Alice pega um livro e cai nele. A partir deste momento, ela vive aventuras em três histórias clássicas. Em ambos, apesar de serem autores diferentes, os textos dizem respeito as aventuras que uma boa leitura promove.

As aventuras vividas por Marcelo no texto de Rocha (2007), Marcelo, marmelo e martelo, são próprias de uma criança que está no estágio de desenvolvimento do pensamento operacional concreto na perspectiva de Piaget, uma vez que Marcelo questiona o motivo dos objetos terem recebido nomes que não correspondem com a sua função ou que condizem como Marcelo os vê. A maior aventura, portanto, foi tentar explicar para os pais sobre o incêndio na moradeira do Latildo, ou seja, na casinha do cachorro. Apesar de fazer com que seus pais entendessem do que se tratava, Marcelo não conseguiu evitar que Latildo perdesse a sua casa. Contudo, venceu os obstáculos

quando seus pais disseram que iriam comprar “uma nova moradeira [...] toda branquinha, com entrada na frente e um cobridor bem vermelhinho” para Latildo.

Os textos, *O mágico de Oz* de Marques e Belli (s/data) e *Alice no país das maravilhas* de Carrol (2002), tratam de aventuras contemporâneas onde as protagonistas percorrem caminhos e, por meio de seus próprios atributos, vencem os obstáculos.

O texto de Bandeira (2003), *A onça e o saci*, de um grande efeito humanizador, aborda comportamentos do ser humano de forma reflexiva, porque tanto a onça quanto o saci têm comportamentos reprováveis pela sociedade, isto é, obter ganhos por meio do privilégio de informações. Mas a vitória no enfrentamento dos obstáculos foi do Saci, uma vez que a Onça foi descuidada, pois esqueceu que o Saci tem poderes mágicos para ficar invisível. Logo, ele viu e ouviu o que a onça estava preparando e tratou de usar armadilha contra o feiticeiro. Um conto contemporâneo de aventura com presença do maravilhoso e altamente humanizador.

Aparentemente, o texto de Bandeira (1998), *A pequena bruxa*, não parece ser um conto de aventura, por envolver bruxas e por manter o maravilhoso com a varinha mágica. Todavia uma leitura atenta demonstra que Lalá, a protagonista heroína, tem que vencer os seus próprios medos e acreditar em sua competência para cumprir as setes provas ou sete maldades antes do pôr do sol. Isso faz com que uma personagem tradicional do conto de fadas tenha que estudar, saber aplicar na prática o que estudou e, portanto, estagiar para obter o diploma de bruxa.

Porém, o texto tem outro destaque que conduz a reflexão, como no texto de Bandeira (2003), *A onça e o saci*, ou seja, a ética, porque todas as provas tinham em seu interior comportamentos reprováveis pela sociedade que, por sua vez, conduz a reflexão do impacto ou do resultado dos atos praticados. No enredo, Lalá saiu como heroína evitando uma série de ações que ela julgou inconvenientes. Todavia, ela também cometeu equívocos ao reprimir, pois o foco era o cumprimento das provas. Por isso julgou rapidamente e sentenciou sugerindo a ideia de justiça pelas próprias mãos. Enfim, é um texto que traz uma personagem muito comum do conto de fadas para viver uma aventura na lógica do rito, demonstrando ser um texto altamente reflexivo.

O texto de Bandeira (1998), *O pequeno bicho-papão*, novamente sugere não ser aventura, porque o leitor tem a sensação que a personagem Lucinha é a personagem “salvadora” para o problema do Papinho. Ele é um bicho-papão que nasceu assustado e tem como missão, assustar Lucinha, porque ela não consegue dormir. Na verdade, o texto apresenta dois conflitos a serem solucionados, ou seja: o primeiro conflito diz respeito à Papinho, pois ele tem que virar bicho-papão assustador e fazer Lucinha dormir, enquanto o segundo conflito corresponde ao problema da família de Lucinha, visto que a menina não quer dormir.

Paralelamente, o autor apresentou os dois conflitos que, aos poucos, se torna uma situação problema, logo após a tentativa de Papinho assustar Lucinha. Como a menina é muito especial, ela destrói a tentativa dele cumprir a prova propondo um acordo. Lucinha lê papão como sinônimo de conversa, visto que o bate papo entre os personagens soluciona em parte os dois conflitos. Lucinha consegue dormir após ouvir Papinho. Assim, Papinho cumpriu parte do problema, apesar dele dormir também.

Para concluir, o texto é uma aventura contemporânea, recheado de descrição e capaz de fazer o leitor viver as emoções junto com Papinho. Gloriosamente, o texto transforma uma personagem da cultura popular em um personagem de diálogo, visto que o bicho-papão é utilizado corriqueiramente para assustar e impor medos às crianças quando praticam ações não aprovadas pelos adultos. Desta forma, desconstrói a visão e a utilização de histórias infantis no sentido do ensino da moralidade.

No texto de Brenman (2008), *Até as princesas soltam pum*, a dúvida está presente como personagem antagonista. Ela é a responsável pela discussão na escola a respeito se as princesas soltam pum e grande incentivadora da pesquisa da personagem Laura. É evidente que o texto é uma aventura contemporânea que traz em seu interior as dúvidas de Laura. Para saná-las, ela busca nos personagens com mais experiências, no caso o seu pai, resposta para saber se as princesas soltam pum. O pai lhe mostra o livro secreto das princesas e juntos leem o capítulo que trata das flatulências. Laura venceu os obstáculos a cada parágrafo que lê e cria novos obstáculos ao questionar sobre outras princesas. A aventura termina quando as dúvidas são sanadas. O personagem pai e o objeto livro são auxiliares na busca pelas respostas. Portanto, não são considerados personagens “salvadores”. Logo, o texto não se encaixa como conto de fadas.

O texto de Llosa (2011), *Fonchito e a Lua*, cujo tema é o primeiro amor, é uma aventura com traços contemporâneos, porque a trama acontece em um local e ao mesmo tempo com traços da idade média, porque há provas para o herói Fonchito conquistar o seu objeto de desejo, isto é, um beijo de sua amada Nereida. Enredos dessa natureza eram muito comum na idade média, onde contos de cavalaria predominavam. A tensão das provas está em um desejo difícil de ser cumprido, aparentemente. Porém, após instantes de frustrações, Fonchito percebe que consegue levar a lua, por meio do reflexo dela na água. Após demonstrar isso a sua amada e solucionar o problema, ele conquista o tão sonhado beijo.

Os textos clássicos, *Branca de Neve* de Marques e Belli (s/data), *A bela adormecida e Rapunzel* da Editora WM (S/data), *Chapeuzinho Vermelho* de Toledo (s/data), não são aventuras, porque as protagonistas, Branca de Neve, Aurora, Rapunzel e Chapeuzinho

Vermelho não possuem atributos para solucionarem sozinhas os problemas, necessitando de uma personagem para resgatá-las do perigo ou desfazer o feitiço.

A respeito do texto *Lino* de autoria Neves (2012), ele não é uma aventura. É uma narrativa “apsicológica”, porque as ações se sobrepõem aos sentimentos do personagem Lino. Portanto, não pode ser considerado como “conto psicológico”, visto que Todorov (2006, p. 121) “considera cada ação como uma via que abre acesso à personalidade daquele que age, como uma expressão senão como um sintoma. A ação não é considerada por si mesma, ela é transitiva com relação a seu sujeito”. Na prática, o texto é um conto apsicológico, pois “caracteriza-se por suas ações intransitivas: a ação importa por ela mesma e não como indício de tal traço de caráter”. (TODOROV, 2006, p. 121). Apesar do texto não ser uma aventura e ser um conto curto, ele apresenta duas técnicas que segundo o Moiseis (2006) não é muito comum em conto: o “alongamento” e o “*flashback*”.

E por último, ficou o texto de Wood (2007), *O ratinho, o morango e o grande urso esfomeado*. Ele é um texto que não há presença do narrador, sendo caracterizado nesta tese como “quase” um texto dramático, porque não há registro das ações e dos sentimentos a serem representados entre parênteses. Elas aparecem na ilustração do livro.

Por auxiliar a aprendizagem das crianças, pois elas tendem a entender melhor quando visualizam, nesta tese foram eleitos alguns filmes que dão subsídios ao estudo do conceito e da composição do conto de aventura, isto é: os filmes, *Indiana Jones e a última cruzada* (1989), *Harry Potter em a pedra filosofal* (2001), *Moana: um mar de aventuras* (2016), *Frozen: uma aventura congelante* (2013) e *Malévola* (2014), são considerados pela crítica como ação ou aventura. Eles ilustram o que seria um texto de aventura com provas e obstáculos a serem cumpridos pelo herói ou pela heroína, exceção em *Malévola* (2014)⁵², assim como o papel das personagens secundárias auxiliando ora o herói, ora o antagonista e como a hesitação fantástica prende o leitor nesses audiovisuais, pois há presença do sobrenatural e de efeitos do maravilhoso.

O autor Perrotti (1986) comentou que a Contra-Reforma apontou ser a literatura infantil perigosa às crianças. Contudo, ele afirma que *Alice no país das maravilhas*, obra de Lewis Carroll, inaugurou uma nova tendência no século XIX, isto é, nesse período teve início na Europa a publicação dos primeiros títulos dedicados ao público infantil, porém, com menos utilitarismo. No Brasil, esse movimento foi visto a partir de 1920 com as obras de Monteiro Lobato, tendo ressurgido, de acordo com Perrotti (1986), após 1970 com a obra *O caneco de prata*.

⁵² O roteiro do filme *Malévola* (2014) é contado a partir do ponto de vista da antagonista e não da personagem Aurora, conforme o clássico.

A obra literária de Marinho (1997), *O caneco de prata*, rompe com a versão tradicional de narrativas ou com aquelas da idade média, porque o conflito inicial é apenas pano de fundo para discutir as ações que levaram a solucionar o problema. Elas são ações próximas do real da vida cotidiana o que, por sua vez, conduz a humanização do indivíduo, conforme afirma Cândido (2014):

Não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

Em outra passagem, Cândido (2014) confirma o papel humanizador da literatura. Em suas próprias palavras:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CÂNDIDO, 1995, p. 245-246).

Retomando a obra analisada por Perrotti (2006), *O caneco de prata* tem o conflito resolvido no texto de acordo com a estrutura da narrativa. Como o autor usou a técnica de deslocamento, a descrição do espaço e do seu clima não serviu ao ensinamento na perspectiva do discurso utilitário⁵³, porque ao alongar o tempo da narrativa, acabou por distrair o leitor da disputa ou do conflito para observar o discurso de locução/a voz do narrador, deixando de lado o discurso utilitário que o leitor enxerga o perigo e se vê solidário com o herói, para refletir as atitudes e os comportamentos adotados pelos personagens.

Entretanto, isto não acontece quando se lê *Branca de Neve* de Marques e Belli (s/data), uma vez que o próprio texto conduz o leitor a ser solidário com a personagem princesa, pois ela é descrita e apresentada como pessoa frágil e incapaz de sozinha sobreviver às maldades de sua madrasta, devendo no desenlace ser salva por uma personagem do sexo masculino com características físicas de bom porte e educado. A discussão em torno do comportamento da rainha, isto é, a tentativa de homicídio (doloso) não é mencionada no texto, porque a própria narrativa conduz ansiosamente o leitor pelo salvamento, prendendo-o até o final da trama.

No entanto, há filmes que ultrapassam a visão da “princesa frágil” e da “vilã eternamente má”. Por exemplo, tem-se a animação *Frozen: uma aventura congelante* (2013) e o filme *Malévola*

⁵³ Na ótica de Perrotti (1986), a principal diferença entre o Discurso Estético e o Discurso Utilitário reside que o texto é tecido com a preocupação da lógica interna do texto literário, preocupando-se com a autonomia, a auto regulação, a coerência interna e a organicidade do discurso literário, enquanto o segundo, o discurso utilitário centra-se na formação moral do leitor.

(2014). Neles são as protagonistas – Elza (heroína) e Malévola (vilã) - que precisam reconhecer que é “o amor verdadeiro delas” que irá desfazer o feitiço, lançados por elas próprias. Para tanto, elas têm que reconhecer os seus próprios comportamentos, ter coragem para assumi-los e executar a ação para salvar Ana (*Frozen*) e Aurora (Malévola).

Contudo, os dois filmes apresentam cenas como nas narrativas de contos de fada, onde os príncipes beijam suas amadas, todavia o feitiço não é desfeito por eles. Essas cenas por terem brilho próprio conduzem o leitor que esperava ansiosamente pelo desfecho da trama na perspectiva do conto de fada e também instigam o leitor a levantar hipótese sobre o que acontecerá de fato com Ana e Aurora, isto é, elas retornarão à vida ou irão morrer na trama. Isso é o rompimento com a tradicional espera pelo indivíduo masculino que irá salvar a princesa indefesa e com a visão do vilão não ser capaz de se redimir e deixar de cometer o “mal”.

Ao observar a animação, *Moana: um mar de aventura* (2016), verificou-se que aconteceu o mesmo com Maui e com Decar, porque na situação inicial do filme, Maui é posto como vilão, sendo o único responsável pelo furto do coração de Tefiti. Contudo, na cena em que Maui (um semideus) e Moana estão conversando, ele revela que fora enganado pelos deuses, pois eles prometeram transformá-lo em deus, caso roubasse o coração. Apesar de Maui ter sido encontrado pela heroína Moana,⁵⁴tê-la aprisionada na caverna, abandonado-a após a primeira tentativa de vencer Decar, no desfecho da trama ele surgiu para continuar ajudando a heroína na devolução do coração.

Ainda em *Moana: um mar de aventura* (2016), pode-se dizer que o vilão Decar/Tefiti se redimiui, por mais que a avó de Moana tenha profetizado que o equilíbrio da natureza retornaria com a devolução do coração, Decar⁵⁵ poderia “não” ter sido destruído totalmente, restando em Tefiti, por exemplo, sentimento de vingança.

Antes de concluir este item, é importante destacar que as obras citadas nesta revisão de literatura fazem parte também do trabalho extensionista da autora desta tese.

Enfim, encerrando essas breves análises das obras literárias citadas, empresta-se as palavras de Perrotti (1986, p. 182), isto é, “ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina

⁵⁴ Moana é uma personagem feminina dotada de coragem que enfrenta o chefe da tribo, seu pai, e encontra na sua mãe o apoio para restaurar o coração à Tefiti. A avó de Moana e depois o espírito da avó, auxiliam a heroína no momento de fraqueza na cena onde Moana se questionava sobre estar preparada para cumprir uma missão tão grandiosa.

⁵⁵ Decar é uma personagem do gênero masculino. Ele é mau e rancoroso e no filme é retratado como uma explosão de sentimentos de Tefiti e também como responsável pela destruição da natureza. Entretanto, Tefiti é uma personagem feminina e detentora dos elementos necessários para sobrevivência do espaço ambiental do enredo.

sua própria natureza”. Portanto, as obras ensinam e humanizam o homem, conforme dito por Cândido (1995), o “conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere”. (CÂNDIDO, 1995, p. 245-246).

A revisão de literatura do “era uma vez”, encerra-se neste momento da leitura. Porém continua no próximo tópico com os obstáculos desta aventura, isto é, *construindo coletivamente novos saberes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita literária*.

3. METODOLOGIA: CONSTRUINDO COLETIVAMENTE NOVOS SABERES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA LITERÁRIA: VIVENDO A AVENTURA DE LER E ESCREVER

A escola é um espaço de convivência profissional de diferentes áreas a serviço da formação educacional. Gasparin (2003), Saviani (2003) e Veiga (2002) já apontaram a importância da escola, em seu projeto político pedagógico, contextualizar a realidade social em que a instituição está instalada e principalmente organizar o processo metodológico a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes matriculados e do seu próprio corpo docente.

Como o objetivo desta tese é **“analisar o aperfeiçoamento da produção textual de conto literário de aventura em diferentes versões, de um grupo de professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental”**, que participaram das **Oficinas de Leitura e de Criação Literária**” e o assunto a ser estudado é relativamente novo para o Ensino Fundamental I, conforme prevê a BNCC (2017), há necessidade, portanto, de se conhecer os saberes que os próprios professores têm sobre teoria literária e composição literária. Além disso, se eles mesmos escrevem literatura e vivenciam o comportamento de escritor, para depois poderem propor atividades às crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, visto que os autores Piaget (1964) e Vigotsky (1993, 2001) indicaram a importância da interação social na construção do conhecimento. E também consoante com Bakhtin (2011), porque o nascimento do *autor-criador* se dá pela tensão entre o *autor-pessoa* e o *mundo que imaginou*.

A autora Rocha (2003), ao discorrer sobre a caracterização da pesquisa-intervenção, afirmou que este tipo de pesquisa procura transformar para posteriormente conhecer os procedimentos de como a aprendizagem de fato aconteceu. Postula que todos os envolvidos no processo de aprendizagem sofrem transformações e constroem conhecimentos.

A abrangência da pesquisa-intervenção é para um grupo pequeno, visto procurar conhecer profundamente as ações dos participantes durante a prática e o que levou a tomada de consciência, ou seja, para Rocha, (2003, p. 67) “o significado é produzido nas práticas, em tensão permanente com as representações hegemônicas”, enquanto Spinillo (2008) diz que “a pesquisa intervenção compreende tanto a ação do pesquisador para a produção do conhecimento como também a ação do pesquisador enquanto aquele que intervém sobre os indivíduos” (SPINILLO, 2008, p. 294).

Por isso, a pesquisa com o título **“Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar”** tratou da formação dos professores em relação a sua aprendizagem na compreensão leitora e na escrita literária.

A pesquisa foi desenhada de acordo com a metodologia da pesquisa-intervenção e conta com dois grupos: grupo intervenção e grupo de escrita e reescrita.

O foco da intervenção é o desenvolvimento do comportamento de escritor por parte dos participantes na produção de um texto de aventura nas etapas de ensaio, esboço, revisão e edição, envolvendo também a compreensão da estrutura textual e dos elementos literários necessários para escrever um conto de aventura.

Com o objetivo de realizar a coleta de dados sobre a produção escrita de professoras, a pesquisadora ofertou em 2018 na sua comunidade - Guaratuba, Matinhos e Paranaguá - um Curso de Extensão denominado “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, que contou com uma proposta de atividades sequenciais distribuídas em duas oficinas: Oficina de Leitura e Oficina de Criação Literária.

A intervenção aconteceu por meio da participação de professores no curso de extensão.

Os instrumentos utilizados para análise da intervenção são as três versões de produções de um mesmo texto, sendo que a primeira avaliação – diagnóstica - foi realizada sobre a produção de um conto de aventura, no qual as professoras participantes contaram tão somente com os seus conhecimentos prévios. Esse texto foi elaborado no 2º encontro da Oficina de Leitura. Na continuidade, a oficina desenvolveu uma sequência de atividades programadas para fazer a formação das professoras do Ensino Fundamental I, em turmas de pós-alfabetização: 3º, 4º e 5º anos.

A Oficina de Criação Literária abordou elementos básicos do texto de aventura e as professoras tiveram a oportunidade de reescrever, concomitantemente com a oficina, uma nova versão do primeiro texto; originando **um segundo texto**, contendo então já alguns dos elementos estudados.

Após a conclusão da Oficina de Criação Literária, a pesquisadora combinou com as participantes um prazo para que entregassem a produção de uma terceira versão do texto original, o que lhe permitiria acompanhar a caminhada da produção escrita das professoras, objetivo principal dessa tese.

A intervenção teve um outro instrumento de avaliação respondido somente pelas participantes do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, sendo aplicado após a conclusão do curso. O instrumento procurou identificar os saberes prévios sobre narrativa literária, conto e conto de aventura, comportamento ou emoções frente à produção de texto. Incluiu ainda questões que tratavam diretamente de algumas atividades como Dia do Autor, estudo sistematizado dos elementos literários e da Oficina de Leitura. O instrumento consta no apêndice 02.

A pesquisa teve primeiramente uma roda de conversa com todos os professores da escola participante de Guaratuba, conforme descrição no item 3.1.1, e serviu de avaliação diagnóstica para elaboração da intervenção.

A pesquisa intervenção foi desenvolvida pela pesquisadora, como docente do curso ofertado.

3.1. Conversando sobre aprendizagem da escrita autoral.

Como o próprio título desta subseção demonstra, o diálogo sobre a aprendizagem da escrita autoral abordou primeiramente uma roda de conversa com professores com a finalidade de conhecer os saberes acumulados durante a vida profissional a respeito de como a aprendizagem da leitura e da escrita acontecem. Na sequência, é apresentado o curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” e a caracterização do grupo de professoras participantes.

E por fim, o Cantinho da Leitura do curso e as Oficina de Leitura de Criação Literária são detalhados.

3.1.1 O que dizem as professoras participantes da avaliação diagnóstica?

Primeiramente, antes de ofertar o curso de formação continuada e com a finalidade de (re)conhecer os saberes dos professores sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever textos e de como usam estratégias para favorecer o aprendizado, foi realizado um levantamento, como processo de diagnóstico, em fevereiro de 2018, para conhecer quais eram os saberes já construídos pelos docentes da escola do município de Guaratuba, sobre o ensino e a aprendizagem de escrita na perspectiva autoral/comportamento escritor.

A avaliação diagnóstica dessa etapa foi uma Roda de Conversa guiada pelas perguntas descritas abaixo:

- a) Como as crianças aprendem a ler e a escrever?
- b) Como eu ensino as crianças a ler e a escrever textos?

A opção por realizar a pergunta de forma genérica sobre o ato de leitura e escrita e não específica sobre escrita literária, é porque havia a preocupação em não estabelecer uma fronteira entre pesquisadora e as professoras participantes. E também posto que em uma das escolas participantes, ficou decidido que docentes regentes do 1º ao 5º ano participariam do curso de formação continuada, por mais que durante o ano de 2018 alguns tivessem exercido a docência

no 1º e 2º ano, em anos letivos posteriores poderão estar exercendo a docência no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Em síntese, os 23 professores lotados na escola da rede municipal de Guaratuba⁵⁶, utilizavam como estratégia de ensino para favorecer a alfabetização: jogos, contação de história, leitura de imagens, atividades com as famílias silábicas, atividades de leitura no cantinho da leitura e com livros encaminhados para leitura em casa (sacolinha da leitura). Outros partiam da leitura do texto e na sequência propunham atividades. Contudo, a leitura e a produção de texto a partir de imagens são as atividades mais empregadas para a aprendizagem da escrita autoral.

A professora participante de Matinhos, por estar envolvida com o planejamento e outras atividades na rede, não participou da roda de conversa no mês de fevereiro/2018.

3.1.2 O curso de formação continuada Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral

O resultado da roda de conversa com os professores serviu de base para elaboração do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”. O curso foi aprovado pela Câmara do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação, Setor Litoral, após pelo Comitê Setorial de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor Litoral da UFPR – COMSEPE - e na sequência pelo Comitê Assessor de Extensão – CAEX - da Pró-reitora de Extensão da UFPR. Após aprovação, o curso passou a ser vinculado ao programa de extensão universitária PROEC 02/18 O Mundo Mágico da Leitura II, conforme ata de aprovação no anexo I e II.

O material para o curso foi organizado em quatro eixos, considerando o apontado na avaliação diagnóstica e o que consta na BNCC (2017) para o “campo artístico-literário”. Para isso, quatro cadernos foram elaborados como material de apoio pedagógico ao curso e entregue às professoras participantes da formação no decorrer dos encontros, exceto o caderno 03, porque a proposta de atividades sequenciais para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental serviram de “atividades guias”, ao lado de outros conteúdos, para a pesquisadora ministrar a Oficina de Criação Literária.⁵⁷

⁵⁶ Para a avaliação diagnóstica, a pesquisadora optou por ouvir todos os professores lotados e em exercício no 1º semestre de 2018, para ter informações sobre as práticas pedagógicas de toda a equipe docente. Contudo, como apresentado no item 3.1.3, Quem são as professoras participantes do curso “Estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, somente 07 professoras participaram do mesmo, sendo então consideradas, nesta pesquisa, como “participantes” as professoras que frequentaram o curso e o grupo de escrita e reescrita.

⁵⁷ As atividades e os conteúdos trabalhados encontram-se nos encontros da Oficina de Criação Literária.

O primeiro – caderno Leitura – tratou dos modelos de leitura, da competência e habilidades do leitor segundo Dembo (2000 *apud* Gomes e Boruchovitch, 2013)⁵⁸ do processamento leitor, da inferência, tipos de inferência e tipos de respostas e inferências em audiovisual. As estratégias de leitura proposta por Solé (1998) foram incluídas no curso, após a pesquisadora ao final da roda de conversa, realizada em fevereiro/2018, perguntar ao grupo se eles gostariam de conhecer a estratégia demonstrada em um encontro realizado na escola em meados de junho/2017. Ocasão em que, a pesquisadora participou pela primeira vez de um evento pedagógico na escola, a convite de um estudante do curso de especialização, Novas Alternativas para Educação, ofertada pela UFPR Setor Litoral.

O segundo caderno – Projeto Institucional de Desenvolvimento da Escrita Literária – abordou a escola como polo de recepção e criação de cultura, como a escrita autoral consta na BNCC (2017), do conceito de ser autor na perspectiva de Bakhtin (2011), a razão de iniciar a aprendizagem da escrita literária narrativa pelo conto e pelo conto de aventura.

O terceiro caderno, Vivendo um Canteiro de Aprendizagem, comenta sobre as abordagens de escrita proposta por Calkins (1989) em cada fase da escrita autoral e do canteiro de aprendizagem defendido por Jolibert e seus colaboradores (1994, 2006, 2008). É nele que se encontra uma proposta de atividades sequenciais elaboradas pela pesquisadora para ser aplicado em sala de aula com crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

O último caderno – Gênero Literário – é um caderno de apoio aos três primeiros. Nele constam informações sobre o gênero literário, o enredo e os elementos que compõem a narrativa.

Contudo, a organização do curso foi alterada após a pesquisadora no 2º encontro, antes de concluir o assunto do caderno de leitura, denominado na prática como Oficina de Leitura, perguntar às professoras participantes “se elas eram escritoras de contos”. Como a resposta das 07⁵⁹ participantes foi “não”, a pesquisadora explicou que era importante aprender a escrever literatura para depois propor atividades que favoreçam a aprendizagem de escrita literária, visto que a BNCC (2017) coloca como direito a essa aprendizagem a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Com base nesse questionamento, foi instituído a Oficina de Criação Literária para as docentes participantes.

Na prática, elas viveram uma proposta de atividades sequenciais elaboradas pela pesquisadora. A Oficina de Criação Literária aconteceu intercalando a proposta de atividades

⁵⁸ DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success – a self-management approach.** Londres: LEA, 2000.

⁵⁹ Nesta pesquisa foi considerada como professoras participantes as professoras que frequentaram o curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”.

sequenciais, reflexão sobre as possibilidades de inserção no planejamento educativo e os assuntos abordados nos demais cadernos pedagógicos do curso. Ao todo foram 60 horas de estudo e de atividades que envolveram o comportamento do escritor e assuntos sobre pontos da teoria literária, compreendendo 10 horas de estudo de leitura, 30 horas de estudo sobre criação literária e 20 horas dedicadas às atividades não presenciais, em especial à revisão e à edição da versão definitiva do conto de aventura, conforme consta no quadro 08.

QUADRO 08 - ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO "ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AUTORA"

ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AUTORA				
OFICINA	C.H.E	Nº	TEMA DO ENCONTRO	MATERIAL DE APOIO
Oficina de leitura 10 horas	04 horas	01	<ul style="list-style-type: none"> – Conceito de leitura, níveis de conhecimento par ler, modelos de leitura. – Perfil Leitor. – Processamento Leitor. – Conceito de compreensão responsiva, passiva e de responsiva de efeito retardado. – Estratégia de leitura cognitiva e metacognitiva. – Inferência e tipos de inferências – Ações que envolvem o planejamento do ensino da leitura a partir das estratégias de Solé (1998). 	Caderno 01
			<ul style="list-style-type: none"> – Elementos literários do gênero narrativo. – Estrutura do enredo narrativo a partir de Jolibert (2004). – Cantinho da leitura com foco na escrita literária. – Produção da 1ª versão do conto de aventura a partir dos conhecimentos prévios (1). 	Caderno 01 Caderno 02 Caderno 03
	02 horas	03	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura individual de texto e aplicação da estratégia de leitura coletivamente. – Leitura de texto e aplicação da estratégia de leitura. 	Textos <i>O pequeno fantasma</i> . Cantinho da Leitura
			<ul style="list-style-type: none"> – Preferência de leitura da criança após alfabetização. 	Caderno 02
Oficina de criação literária 30 horas	02 horas	01	<ul style="list-style-type: none"> – Etapas do comportamento do escritor. – Explicações sobre atividade do "Dia do Autor". – Apresentação do tema e da ideia principal para escrita do conto de aventura. 	Caderno 02 Caderno 03
			<ul style="list-style-type: none"> – Contrato pedagógico. – Leitura e análise, com foco nas partes do enredo e personagem, da 1ª versão do conto de aventura produzido pelo colega. 	Caderno 02 Caderno 03
	04 horas	03	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura de filmes de aventura com foco nos elementos literários e sua relação com a aprendizagem inicial e continuada (professores) da escrita literária, ou discussão sobre os elementos do enredo e caracterização das personagens (herói/heróina e vilão). <i>Moana: um mar de aventura</i>, <i>Indiana Jones e a última cruzada</i>, <i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> e <i>Caverna do Dragão</i> 	Caderno 02 Caderno 04
			<ul style="list-style-type: none"> – Critérios de seleção dos textos para compor o cantinho da leitura. 	Caderno 02 Caderno 04

Continua...

Conclusão do quadro 08

ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AUTORAL				
OFICINA	C.H.E	Nº	TEMA DO ENCONTRO	MATERIAL DE APOIO
Oficina de criação literária 30 horas			– Leitura coletiva e, na sequência, individual, de textos de literatura infantil, com exploração dos elementos de composição literária.	Cantinho da Leitura Caderno 02 Caderno 04
			– Apresentação dos objetivos do Dia do Autor e sua relação com a aprendizagem inicial e continuada da escrita literária. – Vivência do Dia do Autor. – 1ª revisão do conto de aventura	Caderno 03 ⁶⁰ Caderno 04
			– Apresentação dos objetivos do Dia do Autor e sua relação com a aprendizagem inicial e continuada da escrita literária. – Vivência do Dia do Autor. – 1ª revisão do conto de aventura	Caderno 03 Caderno 04
	04 horas	04	– Elemento literário: enredo do conto de aventura – Elemento literário: personagem: evolução histórica, classificação e modos de criação de personagens.	Caderno 02 Caderno 03 Caderno 04
	04 horas	05	– Elemento literário: foco narrativo: classificação dos focos com presença do narrador e sem narrador	Caderno 03 Caderno 04
	04 horas	06	– Elemento literário: discurso direto, indireto e indireto livre – Elemento literário: espaço e ambiente	Caderno 02 Caderno 03 e 04
	04 horas	07	– Elemento literário: provas/obstáculos ou ações dos personagens na trama – Elemento literário: tempos e sua classificação	Caderno 02 Caderno 03 Caderno 04
	04	08	– Onomatopeia, conectores discursivos e cadeia referencial.	Caderno 03 Caderno 04
Atividades não presenciais em sala de aula - 20 horas			(1) Produção da 1ª versão do conto de aventura (2) 2ª revisão do conto de aventura. (3) Avaliação do curso de acordo com o instrumento que está no Apêndice III.	Conhecimentos prévios 1ª versão do conto Instrumento de Avaliação
Carga horária total do curso: 60 horas				

FONTE: A autora (2018).

Legenda: C.H.E – Carga horária do Encontro

Nº - Número do Encontro

O curso teve um “cantinho da leitura”⁶¹ que contou com obras de literatura infantil selecionados de acordo com os conteúdos abordados no curso.

O curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” aconteceu no segundo semestre de 2018, envolvendo seis professoras da rede municipal de ensino de Guaratuba e uma professora da rede municipal de Matinhos. Os

⁶⁰ O caderno 03 - Vivendo um Canteiro de Aprendizagem – tornou-se um guia para ministrante do curso, pois foi preparado consoante à BNCC (2017) e para ser aplicado com crianças matriculadas em turmas do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

⁶¹ Ver item 3.2 Cantinho da Leitura.

encontros pedagógicos foram ministrados pela pesquisadora que também responde em conjunto com sua orientadora pela coordenação do curso de extensão.

O curso para o grupo participante de Guaratuba aconteceu presencialmente, a cada quinze dias, nas segundas-feiras, no horário de expediente das participantes, entre agosto e dezembro/2018. Em vista disso, o número de participantes reduziu de 23 para 06 professoras, pois nesse momento a prioridade foi para as regentes do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Os demais docentes assumiram regência de classe nos dias dos encontros para que os outros colegas frequentassem o curso. A coordenação pedagógica e a orientadora pedagógica da escola participaram de alguns encontros, porém por estarem vinculadas às atividades administrativas e pedagógicas da escola, acompanharam o mesmo.

A professora participante do município de Matinhos encontrava-se com a pesquisadora toda quarta-feira, à noite, após o expediente, por duas horas, entre agosto e dezembro/2018.

Ambos os grupos tiveram um grupo no aplicativo WhatsApp para socialização de informação e que, em muitos casos, serviu também para veicular atividades pedagógicas.

3.1.3 Quem são as professoras participantes do curso Estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita autoral, Grupo Intervenção e Grupo de Escrita e Reescrita?

O grupo de participantes da pesquisa do Grupo de Escrita e Reescrita tinha doze professoras, sendo quatro professoras pertencentes à rede municipal de Guaratuba, quatro da rede municipal de Matinhos e quatro da rede municipal de Paranaguá. Todas concursadas em suas respectivas redes de ensino e atuantes em diferentes cargos e funções em 2018, isto é: quatro professoras de Guaratuba atuaram como regente do Ensino Fundamental I e quatro professoras de Paranaguá trabalharam como regente na Educação Infantil. Entre as professoras da rede municipal de Matinhos, uma representante atuou com a disciplina de Artes na Educação Infantil, uma professora como regente na Educação Infantil, outra na coordenação pedagógica e uma outra ocupou o cargo de diretora. Elas participaram da pesquisa apenas com a produção de duas versões de texto a partir dos seus conhecimentos prévios.

Entretanto, o grupo intervenção teve seis professoras da rede municipal de Guaratuba e uma professora da rede municipal de Matinhos, todas concursadas em suas respectivas redes de ensino e atuantes como regentes do Ensino Fundamental I, conforme aponta o quadro 09.

QUADRO 09 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM 2018

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM 2018					
CURSO	GRUPO INTERVENÇÃO		GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA		
	Guaratuba	Matinhos	Guaratuba	Matinhos	Paranaguá
Artes – Educação Infantil				01	
Regente – Ensino Fundamental I	06	01	04		
Coordenação Pedagógica				01	
Direção de Escola ou Cmei				01	
Regente - Educação Infantil				01	04
Total de Professoras Participantes	06	01	04	04	
	07		12		

FONTE: A autora (2018).

Enfim, do grupo intervenção, seis professoras participantes são graduadas em Pedagogia, sendo que uma participante não tem a formação em nível superior, enquanto o Grupo de Escrita e Reescrita contou com dez professoras licenciadas em Pedagogia, uma professora com a formação inicial em Magistério e Licenciatura em Letras e outra com Magistério e Normal Superior, conforme aponta o quadro 10.

QUADRO 10 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
CURSO	GRUPO INTERVENÇÃO	GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA
Magistério	01	-
Magistério + Letras	-	01
Magistério + Normal Superior	-	01
Magistério + Pedagogia	05	05
Pedagogia	01	05
Total de Professoras Participantes	07	12

FONTE: A autora (2018).

Em relação ao tempo de formação profissional, o grupo intervenção teve duas professoras que tinham entre 01 e 09 anos de formação profissional, duas professoras entre 10 a 19 anos, mais duas na categoria entre 20 a 29 anos e uma professora na categoria entre 30 a 39 anos de tempo de formação. No entanto, o grupo de escrita e reescrita foi composto por professoras participantes em todas as categorias, uma vez que haviam duas professoras recém-formadas com menos de 01 ano de formação. Teve ainda cinco professoras que concluíram os seus cursos entre 01 e 09 anos, outra estava na categoria entre 10 e 19 anos, outras três professoras que já concluíram os seus cursos entre 20 e 29 de formação e uma professora participante na categoria entre 30 e 39 anos de formação, de acordo com o quadro 11.

QUADRO 11 – TEMPO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE

TEMPO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE		
CATEGORIA	GRUPO INTERVENÇÃO	GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA
1 ano	-	2
2 a 9 anos	2	5
10 a 19 anos	2	1
20 a 29 anos	2	3
30 a 39 anos	1	1
Total de Professoras Participantes	07	12

FONTE: A autora (2018).

O grupo intervenção teve duas professoras participantes com experiência na Educação Infantil e todas as sete participantes já tiveram atuação nos primeiros anos do ensino fundamental. Já no grupo de escrita e reescrita, aconteceu ao contrário, dado que uma professora não teve experiência com a Educação Infantil. Mas por outro lado, das doze participantes, oito afirmaram ter experiência como docente no Ensino Fundamental I, aponta o quadro 12.

QUADRO 12 – EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I				
CATEGORIA TEMPO DE FORMAÇÃO	GRUPO INTERVENÇÃO		GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA	
	Ed. Infantil	1º ao 5º ano	Ed. Infantil	1º ao 5º ano
1 ano	-	-	02	-
2 a 9 anos	-	02	04	04
10 a 19 anos	01	02	01	01
20 a 29 anos	01	02	03	02
30 a 39 anos	-	01	01	01
Não tem experiência	05	-	01	04
Total de Professoras Participantes	07	07	12	12

FONTE: A autora (2018).

Em se tratando do tempo de prestação de serviços nas suas redes de ensino, o grupo intervenção teve três professoras participantes que estão nas suas respectivas redes de ensino entre 10 a 19 anos, duas professoras há mais de 10 anos e apenas uma professora estava na rede há menos de 10 anos. Destaca-se que apenas uma professora do grupo intervenção tem um tempo maior de formação quando comparado ao tempo de prestação de serviço na rede municipal de ensino, enquanto seis professoras tinham o mesmo tempo para formação e prestação de serviço na rede.

Entretanto, o grupo de escrita e reescrita teve duas professoras que ingressaram na rede municipal no mesmo ano de conclusão da graduação, sete professoras participantes prestavam serviços docentes na rede municipal de ensino entre 2 e 9 anos, sendo duas delas com tempo de

conclusão de curso superior coexistente com o de prestação de serviço. Isso também foi visto em outras duas participantes que estão nas suas respectivas redes de ensino entre 10 a 19 anos.

Assim como no grupo intervenção, o grupo de escrita e reescrita teve uma professora com tempo de formação e de prestação de serviços iguais, isto é, entre 20 a 29 anos, indicou o quadro 13.

QUADRO 13 – TEMPO DE TRABALHO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES NA REDE DE ENSINO

TEMPO DE TRABALHO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES NA REDE DE ENSINO											
Tempo na Rede Municipal		Grupo intervenção					Grupo de Escrita e Reescrita				
		1 ano	2 a 9 anos	10 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	1 ano	2 a 9 anos	10 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos
Tempo de Formação	1 ano						02				
	2 a 9 anos		02					05			
	10 a 19 anos			02				01			
	20 a 29 anos			01	01			01		01	
	30 a 39 anos					01			01		
Total		07					12				

FONTE: A autora (2018).

No quesito experiência na coordenação pedagógica, uma professora participante do grupo intervenção tinha um padrão como coordenadora educacional e outro padrão como professora da rede municipal de ensino, porém, nenhuma participante deste grupo trabalhou como pedagoga na rede estadual de ensino. Mas o grupo de escrita e reescrita teve três professoras participantes que possuíam experiências na função de pedagoga e na rede municipal de ensino. Uma delas tinha experiência, tanto na rede municipal como na rede estadual de ensino, como pedagoga. O quadro 14 apresenta esses dados.

QUADRO 14 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA				
CATEGORIA	REDE MUNICIPAL DE ENSINO		REDE ESTADUAL DE ENSINO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Grupo Intervenção	01	06	-	07
Grupo de Escrita e Reescrita	03	09	01	11

FONTE: A autora (2018).

Em se tratando da experiência em outras disciplinas, o grupo de escrita e reescrita apresentou duas professoras que ministraram conteúdos na disciplina de Artes, outras duas professoras na recreação e três no reforço escolar. Uma participante desenvolveu atividades pedagógicas na disciplina de informática e uma professora atuou no atendimento

psicopedagógico. Nenhuma das doze professoras deste grupo teve experiência com a sala de recursos e com a classe especial, informa o quadro 15.

QUADRO 15 – EXPERIÊNCIA DOCENTE EM OUTRAS DISCIPLINAS - GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

EXPERIÊNCIA DOCENTE EM OUTRAS DISCIPLINAS - GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA									
Disciplinas		Artes	Educação Física	Recreação	Reforço	Sala de Recursos	Informática	Atend. Psicopedagógico	Classe Especial
Tempo de Formação	1 ano	-	-	-	-	-	-	-	-
	2 a 9 anos	-	-	-	-	-	-	-	-
	10 a 19 anos	-	-	01	-	-	-	01	-
	20 a 29 anos	02	-	01	02	-	01	-	-
	30 a 39 anos	-	-	-	01	-	-	-	-
Total		02	-	02	03	-	01	01	-

FONTE: A autora (2018).

Entretanto, o grupo intervenção teve três professoras com experiência na disciplina de Artes, três com a educação física, duas com recreação e três com atividades pedagógicas no reforço escolar. Nenhuma das sete professoras do grupo intervenção tiveram experiência docente na sala de recursos, na disciplina de informática, no atendimento psicopedagógico e na classe especial, aponta o quadro 16.

QUADRO 16 – EXPERIÊNCIA DOCENTE EM OUTRAS DISCIPLINAS - GRUPO INTERVENÇÃO

EXPERIÊNCIA DOCENTE EM OUTRAS DISCIPLINAS - GRUPO INTERVENÇÃO									
Disciplinas		Artes	Educação Física	Recreação	Reforço	Sala de Recursos	Informática	Atend. Psicopedagógico	Classe Especial
Tempo de Formação	1 ano	01	01	-	01	-	-	-	-
	2 a 9 anos	02	02	01	01	-	-	-	-
	10 a 19 anos	-	-	-	-	-	-	-	-
	20 a 29 anos	-	-	-	01	-	-	-	-
	30 a 39 anos	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		03	03	01	03	-	-	-	-

FONTE: A autora (2018).

Finalizado a caracterização dos dois grupos participantes da pesquisa que responderam às perguntas constantes no apêndice 01, o próximo item traz o cantinho da leitura do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”.

3.2 Cantinho da Leitura

O cantinho da leitura do curso teve obras de literatura infantil e análise dos elementos do audiovisual, *Moana: um mar de aventuras* (2016). Foram observados como critérios para selecionar os textos, se os mesmos continham:

- a) Foco narrativo onisciente intruso (sabe tudo) e onisciente neutro, ambos são escritos em 3ª pessoa do singular ou plural.
- b) Foco narrativo protagonista e testemunha que são escritos em 1ª pessoa do singular ou plural.
- c) Discurso direto e indireto.
- d) Figura de linguagem: onomatopeia.

Para ilustrar o foco narrativo onisciente intruso, foram escolhidos os textos: *Macaco Danado* de autoria de Donaldson (1999); *Lino de Neves* (2012); *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008); os textos de Bandeira (1998, 1998 e 2009) *O pequeno bicho-papão*, *A pequena bruxa* e *O pequeno fantasma*; *Alice viaja nas histórias* de Rodari (2007); e *João e Maria* de Fucci (2013). Eles são textos longos e não são indicados para o ciclo de alfabetização. Para contemplar as professoras que ministravam aulas no 1º e 2º ano, elegeu-se textos curtos. São eles: *A onça e o saci* de Bandeira (2003); *Dia de Chuva* de Machado (2007); e os textos de Braidó (2008, 2008), *A mariposa orgulhosa* e *O vagalume apaixonado*.

O foco narrativo protagonista e testemunha foi representado nos textos de Franco e Lollo (2010, 2012 e 2013), isto é, *Quem soltou o Pum?*, *Soltei o Pum na escola*, e *Deixei o Pum escapar*.

Em se tratando do tipo de discurso indireto, foram selecionados os textos: *A chuvarada* de Carpaneda (2006); *Dia de chuva* de Machado (2007); *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009); *A pequena bruxa* também de Bandeira (1998); e *Lino* do autor Neves (2012).

Entretanto, haviam textos que apresentam tanto o discurso direto como o discurso indireto, tais como: *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008); *O pequeno bicho-papão* e *A onça e o saci* de Bandeira (1998, 2003); *João e Maria* de autoria de Fucci (2013); e o texto de Rodari (2007), *Alice viaja nas histórias*.

Agregou-se textos que apresentam predominância em um dos discursos, como é o caso das obras literárias de Franco e Lollo (2010, 2012 e 2013), *Quem soltou o Pum?*, *Soltei o Pum na escola* e *Deixei o Pum escapar*.

As narrativas de Braidó (2008), *A mariposa orgulhosa* e *O vagalume apaixonado*, que têm como predominante o discurso indireto. Por isso, fazem parte do acervo e também para exemplificar esse tipo de discurso. Contudo, os textos apresentam pouquíssimos diálogos.

Quando se trata de predominância de discurso, o mesmo também é aplicado no caso do discurso direto, onde os diálogos são a maioria. Foram eleitos os textos para compor o cantinho da leitura: *Macaco Danado* de autoria de Donaldson (1999); e *os Três lobinhos e o porco mau* de autoria de Trivizas (1996).

A narrativa da autora Wood (2007), *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, ilustrou um texto sem foco narrativo.

Os livros ficaram à disposição das professoras participantes e alguns foram adotados para realização das atividades durante a Oficina de Criação Literária.

Dos textos selecionados para o cantinho da leitura, fazem parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do Fundo Nacional da Educação (FNDE), os seguintes: *Macaco danado* de autoria de Donaldson (1999); *Lino* do autor Neves (2012); *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008); *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* da autora Wood (2007); *Alice viaja nas histórias* de Rodari (2007); *Mão que conta a história* da autora Leite (2011) e por fim, de Machado (2007), *Dia de chuva*. Os demais pertencem a pesquisadora.

A partir do próximo item, serão apresentados detalhes dos encontros da Oficina de Leitura e da Oficina de Criação Literária que compõem o curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral. ”

3.3 Oficina de Leitura

A Oficina de Leitura teve 03 encontros, totalizando 10 horas de atividades sobre leitura. Os objetivos dessa oficina foi socializar conceitos que envolviam a compreensão leitora, assim como a estratégia de aprendizagem da leitura proposta por Isabel Solé (1998). Os encontros ocorreram como se descreve a seguir.

3.3.1 Oficina de Leitura: 1º encontro

No primeiro encontro da oficina, foi entregue o Caderno Leitura, porque o propósito do material era auxiliar as atividades dos encontros e estar à disposição para consulta.

A pesquisadora iniciou a reflexão, procurando saber quais eram os conhecimentos prévios que as participantes detinham sobre o “conceito de leitura”. Com base nos conhecimentos prévios das professoras participantes, foi apresentado o conceito de leitura e argumentos de Kleiman (2011), Oliveira *et al* (2013) e Colomer e Camps (2002).

Esclareceu ainda que o conceito de leitura não é sinônimo de alfabetização enquanto simples codificação e decodificação da língua materna, apresentando na sequência os três níveis de conhecimentos exigidos para ler na visão de Kleiman (2011): conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento da estrutura do texto. Os modelos de processamento da leitura, segundo Colomer e Camps (2002), ascendente, descendente e interativo também foram expostos, destacando que o último modelo está muito próximo ao método de ensino da Pedagogia Histórico-crítica, porque utiliza muito dos três níveis de conhecimento (linguístico, estrutura de texto e de mundo).

Prosseguiu comentando que o desenvolvimento da leitura é processual e que a análise, reflexão deliberado e controle, fazem parte dela, tanto é que o próprio conceito do modelo interativo defende isso. Contudo, a aprendizagem de analisar e interpretar textos de acordo com o modelo interativo não é necessária somente para alfabetizados. Ao contrário, essa aprendizagem inicia antes da criança frequentar a Educação Infantil e cabe ao sistema de ensino promovê-la juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, o perfil do leitor de Dembo (2000) foi apresentado. Além do mais foi dito que para se chegar ao nível de leitores competentes, é preciso aprender a fazer leitura inferencial.

Na sequência, foram abordados os assuntos sobre processamento leitor, estratégias cognitivas e metacognitivas requeridas pela leitura no modelo interativo. Deu-se destaque à capacidade de armazenagem da memória a curto prazo e da memória a longo prazo. Rapidamente, comentou-se sobre a memória episódica. Também foram lidos e comentados os conceitos de compreensão responsiva, passiva e responsiva de efeito retardado de Bakhtin (2011).

A ênfase ficou com o conceito de “inferência”, características e tipologia (inferência de estado, de causa e de previsão). Adotou-se para ilustrar cada tipo de inferência, uma pergunta do fragmento do texto de Braidó (2008), *A joaninha diferente*. Em seguida, como foco da reflexão coletiva, foram lidas as categorias de resposta das crianças do estudo de Spinillo e Mahon (2007) quando responderam a perguntas inferenciais apresentadas durante uma atividade de leitura interrompida (on-line).

Por fim, foi abordado o assunto como ensinar estratégia de leitura. Ele contou com a leitura do texto *A joaninha diferente* de Braidó (2008) e com a análise concebida para ser utilizada no modelo *on-line*.⁶²

⁶² De acordo com Spinillo e Mahon (2007) no modelo on-line de leitura são empregadas perguntas que levam o leitor a realizar hipóteses, ativar o conhecimento, ter objetivo para ler, inferir, identificar o tema, identificar a ideia principal e resumir durante a própria atividade de leitura, enquanto no modelo off-line, as perguntas são realizadas posteriormente a leitura. Em ambos modelos as perguntas conduzem a inferência.

A pesquisadora conduziu a leitura dirigida, teceu comentários, explicando o porquê de cada pergunta e da correspondência ao tipo de inferência. Esclareceu que para elaborar as perguntas que levam às inferências, teve que ler o texto várias vezes e também procurar informações sobre a vida do “inseto”. No levantamento de dados, viu que há várias espécies de joaninha, mas somente uma “não apresenta pintas”. A joaninha é um predador natural de pulgão, podendo comer até mais de 50 pulgões por dia. O tempo de vida de uma joaninha é entre 3 e 9 meses.

Sobre a identificação da ideia principal e do tema, foi dito que isto ocorre somente após a compreensão do texto, sendo necessário o professor elaborar perguntas que conduzam ao objetivo de identificar a ideia principal e a secundária, se houver, bem como reconhecer o tema.

Acerca da estratégia resumir, foi lido e comentando sobre a diferença de um resumo sem inferência e de outro com a presença de inferência. O texto *A joaninha diferente* de Braidó (2008) serviu de exemplo.

Houve explicação de aplicação das estratégias de Solé (1998) no modelo de leitura *off-line*, ou seja, realização de perguntas condutoras de inferência após a leitura. Comentou-se rapidamente que é possível aplicar as estratégias também em audiovisual e em textos argumentativos e informativos.

3.3.2 Oficina de Leitura: 2º encontro

Antes de realizar a leitura para verificar a aplicação da estratégia de leitura de Solé (1998) no texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, a pesquisadora retomou os níveis de conhecimento linguístico, de mundo e estrutura. Destacou a importância de o professor identificar primeiramente a estrutura do texto, antes de aplicar a estratégia.

Ainda sem se aprofundar na estrutura, visto que o mesmo é objeto de estudo da Oficina de Criação Literária, brevemente comentou-se que a estrutura geral de uma narrativa literária, ou seja, todo texto narrativo literário deverá apresentar situação inicial, um motivo ou problema para o personagem principal herói/heroína resolver, fatos ou obstáculos que impeçam ou auxiliem o herói/heroína, solução do problema e situação final. Deverá ter personagem principal protagonista (que representa o bem), antagonista (vilão que representa o mal), personagens secundários e local. Como exemplo, utilizou o texto literário de Braidó (2008), *A joaninha diferente*, lido no 1º encontro da oficina, e explicou cada parte com o que segue:

A situação inicial de um texto deverá apresentar o protagonista e o local inicial da narrativa. A situação problema deverá apresentar o motivo do conflito ou o próprio problema que o herói/heroína deverá enfrentar, enquanto o meio do texto (termo muito comum utilizado

na escola), deverá conter fatos que auxiliem ou prejudiquem o (a) herói/heroína e um ponto alto, aquele momento em que o leitor pensa que chegou o momento da solução, mas ainda não o é. Na sequência, a solução do problema e a finalização.

Então, a situação inicial do texto *A joaninha diferente* da autora Braidó (2008) está entre a frase 01 e 06. Da frase 01 até a frase 04 é apresentado ao leitor a personagem principal, Petipoá, conversando com sua mãe. Na frase 05, o narrador apresenta os demais membros da família de Poá e como os outros personagens tratam-na. Somente na frase 07, o problema enfrentado pela protagonista é exposto ao leitor, isto é, Poá sente-se rejeitada por não ter pintas como as demais. Isola-se de todos e por isso, não tem nada para fazer. Da frase 08 até 11, o narrador apresenta fatos da vila em que Poá reside. A frase 12 é o ápice, ou clímax, pois antecede a solução do problema de Poá. Na frase 13 tem-se a solução do problema de Petipoá, pois ela descobriu que sua diferença poderia fazer algo para salvar a vila. As frases 14, 15 e 16 tratam do desfecho da história, pois na frase 16 Poá estava com pintas e foi recebida por todas as joaninhas da vila, conforme a seguir:

A joaninha diferente

Autor (Eunice Braidó)

- 1 Petipoá vivia descontente. Não tinha nenhuma pintinha, apesar de já ser adolescente!
- 2 A mãe dizia:
- 3 Calma, minha filha! Nem todos são iguais dentro de uma família.
- 4 Veja as suas primas. Umas são amareladas, outras vermelhas. E há até as alaranjadas.
- 5 Mas o que nenhuma tinha era a falta de pintinhas. E como riam de Poá as pequenas malvadinhas.
- 6 E para os rapazes, então? Sem dúvida, as mais bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas.
- 7 Poá ficava cada vez mais isolada. Sentia-se rejeitada e para fazer não tinha nada!
- 8 Foi bem nessa época que uma praga atacou a plantação. E a vila de joaninhas foi invadida por uma verdadeira multidão
- 9 Era pulgão que não acabava mais. Destruíam tudo, devorando todos os tipos de vegetais.
- 10 Imediatamente os rapazes receberam uma convocação, deveriam ir à guerra para salvar a plantação.
- 11 As mulheres ficariam em casa para cuidar das larvinhas. E, numa briga, poderiam arranhar as suas pintinhas.
- 12 Mas Petipoá resolveu se alistar:
- 13 Não tenho medo de arranhão e muito menos de pulgão!
- 14 E não é que ela provou ter muita valentia! Sozinha, Poá dava cabo de centenas de pulgões por dia.
- 15 Pela sua bravura, ao final de cada batalha, ela era condecorada com uma honrosa medalha.
- 16 Como Heroína para casa Poá voltou. E veio coberta de valorosas “Pintas” que bravamente ela conquistou...

FONTE: FTD (2008)

É importante que ao planejar as atividades de leitura e de escrita, seja utilizado um texto base. Por isso, *O pequeno fantasma*⁶³, de autoria de Bandeira (2009), foi selecionado para ser utilizado em todas as atividades da Oficina de Leitura e da Oficina de Criação Literária. Ele é um conto de aventura contemporâneo com prova “malogro” na perspectiva de Todorov (2008).

A principal diferença entre conto de aventura e contos de fada consiste que no primeiro o herói enfrenta provas para solucionar o problema, podendo ter ajuda de outros personagens ou mesmo de objetos e armas. Enquanto no segundo, por apresentar o maravilhoso, o herói ou a heroína recebem ajuda do mundo das fadas, comentou a pesquisadora.

Explicou ainda que de acordo com Pondé (1985) e Cunha (2005), após o ciclo de alfabetização, as crianças preferem textos de aventura. Aos poucos, a preferência por contos de fadas é substituída. Isto pode ser interpretado também com o apoio do pensamento de Piaget e de Vigotsky, porque o pensamento da criança evolui de um pensamento sincrético e imaginário para um pensamento que faz uso da lógica concreta.

Dando sequência às atividades do 2º encontro, a pesquisadora solicitou às docentes participantes que lessem, individualmente, *O Pequeno Fantasma*, autoria de Bandeira (2009). Em seguida, ainda individualmente, que identificassem as partes da estrutura do texto. Contudo, a correção foi coletiva. Depois com o texto projetado, a pesquisadora leu frase por frase e questionou se caberia alguma pergunta para obter inferência para aquela frase ou parágrafo. A pesquisadora ouviu as reflexões e interferiu quando necessário. Durante a atividade explicou a diferença entre pergunta literal e pergunta que conduz inferência e disse que algumas perguntas literais são necessárias e servem para verificar se a criança está atenta à leitura. Exemplificou com a seguinte pergunta. Qual é a cor do capuz de *Chapeuzinho Vermelho*? Em quase todas as versões a situação inicial do clássico apresenta que a menina é assim chamada por causa do capuz vermelho. A informação “capuz vermelho” é explícita no texto e não requer inferência.

Continuando, a pesquisadora apresentou os textos do cantinho da leitura sem fazer qualquer comentário sobre o enredo. Antes da entrega e do início da atividade, perguntou se queriam realizar individualmente ou em dupla. Elas optaram por realizar a atividade em dupla.

Os textos escolhidos para realização da avaliação formativa foram: *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012), *Lino* do autor Neves (2012) e *A chuvarada* da autora Carpaneda (2006). A atividade consistiu em ler a narrativa literária, identificar as partes do enredo e depois aplicar as estratégias de leitura de Solé (1998) que, em síntese, trata de ensinar antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

⁶³ O texto de autoria Bandeira (2009), *O Pequeno Fantasma*, está no Anexo 02.

Enfim, quatro professoras participantes de Guaratuba escolheram a narrativa literária de Carpaneda (2006), *A chuvarada*, por ser um texto curto. A pesquisadora entrevistou afirmando que textos curtos apresentam mais inferências, pois nem todas as informações estão explícitas na superfície do texto. Outras duas professoras do mesmo grupo optaram pelo texto *Lino* do autor Neves (2012), porque já conheciam o enredo. O mesmo aconteceu com a professora participante de Matinhos. A escolha do texto humorístico dos autores Franco e Lollo (2012), *Soltei o Pum na escola*, foi pelo tema.

A leitura de cada texto e a aplicação das estratégias de leituras de Solé iniciou neste encontro e terminou no 3º encontro da Oficina de Leitura.

A pesquisadora preferiu interromper a Oficina de Leitura no 2ª encontro, para saber se as docentes participantes dos dois grupos, Matinhos e Guaratuba, tinham experiência com a escrita de conto literários, em especial com o conto de aventura. Tal decisão foi tomada para conhecer as experiências e também para preparar o material para os próximos encontros. Por isso, a pesquisadora perguntou às participantes se elas eram escritoras de contos e de contos de aventuras? Se conheciam as diferenças entre os subgêneros literários? Como a resposta do grupo foi “não”, a pesquisadora prosseguiu afirmando ser necessário os professores do Ensino Fundamental I vivenciarem a tensão que envolve o ato de escrever, para depois propor atividades que dizem respeito ao campo artístico-literário, consoante com a BNCC (2017).

3.3.2 Oficina de Leitura: 3º encontro

O 3º encontro começou com a retomada da leitura do texto escolhido no encontro anterior. Neste momento, as professoras participantes, organizadas em dupla, deram início à atividade de encontrar perguntas para favorecer a aprendizagem da inferência. A pesquisadora conversava com as duplas sempre que necessário e retomava os assuntos abordados nos dois encontros anteriores e que estão presentes no Caderno de Leitura.

Ao final do 3º encontro, nem todas as professoras entregaram a atividade à pesquisadora, para que a mesma fizesse a avaliação e retornasse com os apontamentos. A pesquisadora respeitou a decisão pessoal. As atividades foram devolvidas no mês de outubro com os apontamentos necessários.⁶⁴

⁶⁴ A análise de uma atividade realizada pelas professoras participantes durante o 2º e o 3º encontro da Oficina de Leitura, encontra-se no capítulo “O que vem antes do ato de ensinar a ler?” das autoras Rosângela Valachinski Gandin e Verônica Branco, no livro *Docência: processo de aprender e ensinar*, volume 04, disponível em: <https://ebooks.pedroedroeditores.files.wordpress.com/2020/05/ebookdocc3aanciavol.4.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

3.4.Oficina de Criação Literária

A Oficina de Criação Literária teve oito encontros e 30 horas de estudo que foram abordados assuntos como: etapas da produção de texto, análise de texto de literatura infantil, leitura de obras de literatura infantil, estudo sistematizado dos elementos de composição de um texto literário e de conto de aventura, coesão e coerência textual, produção do conto de aventura, revisão de escrita, sendo detalhados nas próximas páginas.

3.4.1 Oficina de Criação Literária: 1º encontro

A Oficina de Criação Literária contou com a vivência das etapas de ser escritor de acordo com Calkins (1989), reflexão sobre teoria literária: Brait (1985), Candido (2014), Coutinho (2015), Dimas (1994), Gancho (1991), Leite (2002), Mesquita (2006), Moiseis (2006), Nunes (1995) e Todorov (2006), projeto de aprendizagem conforme Jolibert (1994, 2006, 2008), escrita e revisão de conto de aventura.

Devido a alteração do percurso do curso, a pesquisadora não entregou o Caderno 03 – Vivendo um canteiro de aprendizagem. Explicou o motivo às professoras, isto é, porque elas iriam ler o material e isto poderia prejudicar a experiência de tornar-se escritoras de contos. Deu sequência, explicando que o conto é um tipo de texto literário e está ao lado do romance e da novela literária. O conto é um texto curto e tem um núcleo dramático. Ele pode virar um romance ou uma novela, mas o contrário não acontece. Por isso, é importante iniciar a aprendizagem da escrita literária por ele.

Em relação a escolha por conto de aventura, reside porque a preferência da criança, após a alfabetização, é por textos que tratem de aventuras, de suspense, de terror e de assombração. Com exceção da aventura, os demais subgêneros são evoluções do próprio subgênero aventura. As preferências por textos literários dessa natureza, de acordo com Pondé (1985) e Cunha (2005), justificam-se visto que as crianças deixam de lado a fantasia dos contos de fadas para viver as emoções dos protagonistas (herói/heroína e vilão/vilã). A pesquisadora continuou afirmando que observou isto em suas experiências com projetos de leitura e completou dizendo que as crianças do Ensino Fundamental I operam com o concreto, de acordo com Piaget (1964) e com os conceitos cotidianos, na visão de Vigotsky (1984, 2001, 2010).

A partir deste 1º encontro da Oficina de Criação Literária, a pesquisadora passou a mesclar conhecimento da teoria literária, leitura de textos de literatura infantil e filmes de aventura, com as etapas de produção de texto. Explicou sobre as etapas de escrita de Murray

(1984 *apud* Calkins, 1989), isto é: ensaio, esboço, revisão e edição. Disse que as etapas não são lineares, elas acontecem o tempo todo durante a produção textual. Mas para fins didáticos, são trabalhados separadamente.

Encerrou a atividade solicitando às docentes participantes que escrevessem o ensaio, ou seja, **a 1ª versão do conto de aventura com o tema “meio-ambiente” e com a ideia principal “salvar o meio ambiente com um antídoto”**.

Esclareceu que poderiam utilizar os próprios conhecimentos prévios para escrever a 1ª versão. Orientou, na sequência, que era para olhar tudo em sua volta, porque isso poderia auxiliar a escrita do ensaio e, conseqüentemente, o conto de aventura. Destacou ainda que a *etapa ensaio* está presente durante o tempo em que o escritor estiver envolvido com a criação, ou seja, desde a 1ª versão à versão definitiva.

A 1ª versão do conto autoral de aventura aconteceu em momento não presencial do curso.

3.4.2 Oficina de Criação Literária: 2º encontro

A pesquisadora iniciou as atividades do 2º encontro da Oficina de Criação Literária perguntando quem produziu o conto de aventura solicitado no encontro anterior. Depois, comentou sobre a proposta de atividades sequenciais organizadas em sete etapas, ou seja:

- Contrato pedagógico.⁶⁵
- 1ª Etapa: Determinar os parâmetros da situação de produção de texto.
- 2ª Etapa: Escrita Individual da primeira versão do texto (ensaio).⁶⁶
- 3ª Etapa: Leitura da primeira versão do texto (ensaio) dos colegas e apontamentos sobre o que falta no texto.
- 4ª Etapa: Leitura de textos de literatura infantil e de filmes de aventuras que circulam na sociedade.
- 5ª Etapa: Dia do Autor⁶⁷ e da primeira revisão do texto.
- 6ª Etapa: Atividades de sistematização linguística específica para o gênero literário narrativo e conto de aventura.

⁶⁵ A pesquisadora informou que não seria necessário celebrar um contrato pedagógico com elas, visto que no 1º encontro da Oficina de Criação Literária todas afirmaram que não tinham experiência com escrita literária e os critérios foram também definidos no encontro.

⁶⁶ A 1ª e a 2ª etapa foram realizadas no 1º encontro da Oficina de Criação Literária, enquanto a 3ª e 4ª etapa aconteceram no 2º encontro, sendo a 5ª etapa realizada no 3º encontro da Oficina de Criação Literária e as demais etapas, com exceção da última, foram realizadas a partir do 4º encontro até o 8º encontro da Oficina. A última etapa e a avaliação aconteceram em horário não presencial do curso.

⁶⁷ O Dia do Autor é na prática um momento pedagógico em que os participantes leram a 1ª versão dos seus contos de aventuras para as demais participantes do grupo intervenção.

- 7ª Etapa: Reescrita final e preparação do texto para edição.
- Avaliação do projeto ou do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”.

E deu continuidade informando que na 1ª etapa da proposta de atividades sequenciais, o grupo de professoras participantes já havia iniciado no encontro anterior. Prosseguiu dizendo que também antecipou a **2ª Etapa, Escrita Individual da primeira versão do texto (ensaio)**, porque precisava saber se todas as participantes tinham experiência em ser autora de contos de aventura e para organizar o material necessário a ser utilizado na Oficina de Criação Literária. Deu um tempo maior, ou seja, 13 dias para produção do texto, porque o *autor-artista* precisa de tempo para escrever. Por isso, o grupo teve esse tempo.

O encontro prosseguiu com a atividade prevista para **3ª Etapa, Leitura da primeira versão do texto dos colegas e apontamentos sobre o que falta no texto**.

A pesquisadora explicou que neste momento o foco da análise é a “estrutura”. Recordou que saber identificar a estrutura de um texto é um dos níveis de conhecimento para ler qualquer texto. E no caso da escrita, a estrutura assume destaque, porque as partes que compõem um texto narrativo literário é o mesmo em qualquer país, ou seja, situação inicial, conflito, clímax e desenlace, traduzido didaticamente em: situação inicial, situação problema, desenrolar até o clímax, solução do problema e situação final.

Após reflexão coletiva sobre o que é um conto de aventura, como é a classificação dos personagens principais, na perspectiva de Todorov (2006), também da estrutura ou enredo na visão daquele autor e na forma da transposição didática de Jolibert (2004), na sequência, cada professora participante, individualmente, analisou a 1ª versão (ensaio) de outra colega fazendo uso dos assuntos abordados pela pesquisadora. Durante a execução da atividade, a pesquisadora auxiliou conforme as necessidades de cada participante. A medida que a participante no papel de “editora” concluía a atividade, a 1ª versão e os apontamentos feitos eram devolvidos à participante autora.

Para ilustrar a estrutura de conto de aventura, a pesquisadora comentou sobre como o filme de animação, *Moana: um mar de aventura* (2016), poderia auxiliar na aprendizagem, destacando as partes do enredo, os personagens e sua função na trama, os espaços físicos que os fatos aconteceram e sua respectiva ambientação, os objetos maravilhosos que auxiliam tanto a heroína como o vilão, e por último, as provas enfrentadas pelos personagens Moana e Maui.

Continuou dizendo que a animação auxilia na percepção da estrutura e que a mesma apresenta as características de uma narrativa de aventura típica da idade média e da

contemporaneidade, porque há rito e profecia anunciada. Há também uma personagem heroína com atributos para realizar as provas.

A utilização dessa animação, além do que foi já exposto, poupou tempo, pois todas as participantes já tinham assistido ao filme. Por isso, facilitou a leitura dirigida, por sua vez, centrada em encontrar no enredo cinematográfico os elementos de composição da narrativa, quer dizer, partes do enredo e sua caracterização, em especial o local e a ambientação das provas e dos obstáculos enfrentados por Moana e Maui, as personagens e sua função no enredo. A leitura foi coletiva.

A análise do filme *Moana: um mar de aventura* (2016) foi encaminhado, via whatsapp, às participantes.

Encerrada a atividade da 3ª etapa, a pesquisadora iniciou a **4ª etapa que correspondeu à leitura de textos de literatura infantil e de filmes de aventuras que circulam na sociedade**. Expressou que na prática é um espaço pedagógico para as crianças e adultos realizarem leitura dirigida com a finalidade de procurar informações sobre os elementos de composição da narrativa literária: tempo, personagem, espaço, sentenças linguísticas específicas do conto de aventura, provas enfrentadas pelo protagonista, falas do antagonista, entre outros elementos.

Antes das professoras participantes escolherem um livro de literatura infantil do “cantinho da leitura” do curso, a pesquisadora informou que a seleção dos títulos seguiu o critério dos elementos que compõem a narrativa literária e o conto de aventura: tipo de discurso, foco narrativo e presença de provas. A presença de figura de linguagem (onomatopeia) também foi alvo da seleção.

Dando continuidade, a pesquisadora solicitou às professoras participantes que, após a leitura do livro selecionado, procurassem realizar também a leitura dirigida, ou identificar:

- a) O texto narra uma aventura?
- b) Qual é a abertura do texto e o seu fechamento?
- c) Como o texto progride da abertura até o fechamento?
- d) Qual é o pronome pessoal utilizado pelo narrador no texto?;
- e) Qual é o tempo verbal utilizado no início do texto?
- f) Qual é o tempo verbal utilizado na execução das provas?
- g) Qual é o tempo verbal utilizado na situação final do texto?
- h) O texto tem passagem que causa emoção?
- i) Quais foram as provas que os personagens tiveram que enfrentar para alcançar o objetivo ou cumprir a missão?

- j) Quem são os personagens que ajudaram o protagonista?
- k) Quem são os personagens que ajudaram o antagonista?
- l) Qual será o problema que as personagens têm que resolver?
- m) Qual foi a missão que o protagonista recebeu?
- n) Em que tempo cronológico (calendário) aconteceram as provas?
- o) O texto tem um personagem sábio que conhecia sobre as provas?
- p) Como era este personagem sábio?
- q) Quem escreveu as provas e em que tempo na história as provas foram escritas?
- r) Em que local físico a trama aconteceu?

Foi disponibilizado tempo para as professoras participantes realizarem a leitura dos livros de literatura infantil e depois realizar a “leitura dirigida”, enquanto isso, a pesquisadora circulava entre elas e fazia comentários sobre o título que estavam lendo.

A “leitura dirigida” provocou reflexão entre as professoras participantes, uma vez que a pesquisadora solicitou que cada professora apresentasse o que encontrou em seu texto. Surgiram comentários do tipo: Esta atividade contribui para as crianças observem que não existe somente o “era uma vez” como início e o “final feliz” como fechamento de um texto.

Contudo, a narrativa literária de Machado (2007), *Dia de Chuva*, selecionado por uma participante, foi o que mais provocou reflexão. Para dar uma diretriz, a pesquisadora perguntou qual era o problema que os personagens tinham que resolver? E em que local as aventuras aconteceram? E quem era o antagonista (vilão) do enredo?

A reflexão girou em torno do antagonista, porque as professoras participantes responderam que as mães dos personagens eram as vilãs por não deixarem as crianças brincarem fora de casa. A pesquisadora entrevistou dizendo que era a “chuva” e explicou que nem sempre o antagonista (vilão) é um personagem que representa o ser humano. Deu continuidade ao assunto expondo que em contos de assombração, muitas vezes, o local e sua ambientação são os personagens antagonistas. Isso também está presente em lendas indígenas ou aquelas que contam o surgimento do mundo. Porém, nos contos psicológicos é o medo do protagonista ou outra emoção que se configura como personagem vilão.

Até este momento, a pesquisadora trabalhou com os conhecimentos prévios das professoras participantes, sendo entregue, após a reflexão da obra literária de Machado (2007), *Dia de chuva*, o Caderno Gênero Literário, informando-lhes que tinha o objetivo de auxiliar os próximos encontros e ser fonte de consulta. Para destacar ainda mais a atividade, a pesquisadora realizou a “leitura dirigida”, de maneira coletiva do texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, por ter sido trabalhado com ele na Oficina de leitura.

3.4.3 Oficina de Criação Literária: 3º encontro

O 3º encontro da Oficina de Criação Literária aconteceu com o **Dia do Autor e com a 1ª revisão do texto**, atividades correspondentes a **5ª etapa**.

O encontro começou com a pesquisadora informando sobre o que consiste na prática o Dia do Autor, segundo Calkins (1989). Mas nesta tese, no processo de capacitação contínua de professores, “Dia do Autor” foi realizado: após um ciclo de atividades sem o estudo sistematizado de cada elementos de composição da narrativa literária; em um único momento coletivo, porque pretendia ofertar oportunidade das professoras participantes, escutarem e avaliarem se o texto do colega possuía todas as partes do enredo de aventura, em especial se o texto tinha provas e obstáculos, herói/heroína, vilão/vilã; e sobretudo, ouvir sugestões para a escrita do seu próprio conto de aventura.

Na questão do ensino, foi um momento para pesquisadora observar como estava a aprendizagem das partes do enredo e o momento para conhecer a produção textual autoral das participantes, visto que em sala de aula, o regente pode ser comparado com o “editor chefe” de uma editora.

Concluído os comentários sobre o Dia do Autor, a pesquisadora convidou as professoras participantes para experimentar a atividade pedagógica. Após a leitura da 1ª versão do conto de aventura, a pesquisadora abriu para plateia fazer perguntas, tais como: se faltava alguma coisa no texto, como o personagem iria conseguir, qual era o sentimento do personagem, entre outras.

Nem todas as professoras participantes elaboraram perguntas. Então, a pesquisadora fez comentários que os textos precisavam conter provas para o personagem principal enfrentar, tendo em vista que a primeira versão do conto não apresentou isso. Destacou que são as provas que prendem o leitor em um conto de aventura. Nem todas participantes leram a sua 1ª versão do conto de aventura e a pesquisadora respeitou-as.

Finalizado a atividade “Dia do Autor”, a pesquisadora comentou sobre as características do enredo de aventura, situação inicial, situação problema, provas e obstáculos, solução do problema ou desfecho e, por último, a situação final.

Em seguida, as professoras participantes iniciaram a 1ª revisão do próprio conto de aventura a partir do que tinha sido visto até o momento (oficina de leitura, leitura de textos de literatura infantil, explicação do filme Moana: um mar de aventura (2016), apontamento dos colegas na 1ª versão do texto e apontamentos do Dia do Autor).

A pesquisadora recolheu o texto escrito, após a conclusão da 1ª revisão.

3.4.4 Oficina de Criação Literária: 4º encontro

Neste 4º encontro da Oficina de Criação Literária, teve início à **6ª etapa** que reúne **cinco grupos de conteúdos estudados sistematicamente**. São eles: **estrutura do conto de aventura e personagem, foco narrativo e linguagem literária ou discurso, espaço, ambiente e provas/obstáculos, identificação e caracterização do tempo, e por último, figura de linguagem onomatopeia e elementos de coesão e coerência**.

A pesquisadora retomou a caracterização do enredo visto no encontro anterior, leu novamente cada parte da estrutura e na sequência entregou uma atividade contendo apenas a “situação inicial e situação final” do texto de Bandeira (1998), *O pequeno bicho papão*,⁶⁸ para centrar-se na aprendizagem da **estrutura do conto de aventura**. Ele foi adotado somente para esta atividade, por ser um texto não conhecido do grupo de professoras participantes. A adoção aconteceu justamente para que elas compreendessem a estrutura do texto, tendo em vista que o que *O pequeno fantasma*, também do autor Bandeira (2009), havia sido analisado durante a Oficina de Leitura, então a opção da pesquisadora foi trabalhar com um outro não conhecido, por razões já explicadas.

Continuou com o comentário dizendo: na escola é muito comum informar que o texto tem “começo, meio e fim”. No entanto, esse “meio” não é tão simples assim, porque cada gênero textual tem sua estrutura e no caso do gênero literário, cada subgênero apresenta especificidades que podem alterar “o meio/desenvolvimento” do texto, como por exemplo:

No conto de aventura contemporâneo, as provas acontecem em um único espaço, enquanto no conto de aventura da idade média, o enredo acontecia em dois locais diferentes.

No conto de aventura o que mantém o leitor são as provas. Todavia, no conto de ficção científica é a ciência futurista que prende o leitor à trama.

Entretanto, no conto de enigma ou policial que nasceu no século XX, a sua trama apresenta duas histórias, ou seja, começa pela cena do crime, na sequência tem a investigação e outra que narra o resultado da investigação. O detetive é imune e a narrativa é retrospectiva. Contudo, a evolução desse subgênero para o romance policial *noir*, denominado, assim, por Todorov (2006), une as duas histórias e dá vida à narrativa da investigação. No romance policial *noir* o detetive não é imune e a narrativa é prospectiva.

Após a explicação, a pesquisadora solicitou às professoras participantes que realizassem a leitura do que constava na atividade e escrevessem o que estava faltando para

⁶⁸ O texto de Bandeira (1998), *O pequeno bicho-papão*, encontra-se no anexo 12.

completar um texto narrativo, isto é, os fatos após a situação inicial que o protagonista deveria resolver. Em seguida, entregou uma nova atividade tendo a “*situação inicial e situação final do texto*” com a “*situação problema*” do texto *O pequeno bicho-papão* de Bandeira (1998).

Para descobrir qual a percepção que as professoras participantes estavam tendo da atividade, a pesquisadora perguntou à todas se com a “situação problema” ficou mais fácil escrever?

A pesquisadora lembrou que durante a Oficina de Leitura comentou que para ler são necessários três tipos de conhecimento: conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento da estrutura do gênero textual. Continuou dizendo que o autor/escritor tem que entender a estrutura textual e saber deixar espaço para o leitor realizar as inferências. Então, se conhecer a estrutura para compreensão leitora já era importante, para escrever, torna-se ainda mais essencial para escrever.

Como resultado da atividade, seguiram-se comentários das professoras após ler o texto *O pequeno bicho-papão*, de Bandeira (1998). Elas afirmaram que o texto escrito por elas na atividade ficou muito diferente do texto original de Bandeira. A pesquisadora entrevistou dizendo que isso é normal. Continuou: *afinal de contas, a parte do desenvolvimento, que vem na sequência da situação problema, foi escrita a partir da sua imaginação. Sendo claro que ele tem que estar coerente com a situação final, porque esta já era conhecida, por estar na atividade.*

Para finalizar a atividade, a pesquisadora realizou a leitura da análise do texto *A chuvarada*, de autoria de Carpaneda (2006), e concluiu informando que no caderno Gênero Literário é abordado este assunto.

Na segunda parte do 4º encontro, a pesquisadora solicitou às professoras participantes que abrissem o Caderno Gênero Literário e explicou brevemente sobre a evolução do elemento da narrativa “**personagem**” ao longo da história da humanidade e também para teoria literária.

Leu a classificação de personagem por “função” de Bourneuf e Quellett (1972)⁶⁹ e na sequência a classificação proposta por Foster (1927), ambos citados por Brait (1985)⁷⁰ Continuou com a leitura da análise dos personagens da narrativa de Carpaneda (2006), *A Chuvarada*. Relatou que para realizar a análise das personagens, teve que procurar no conhecimento da área de Ciências para saber como é a vida e o *habitat* de cada bichinho miúdo constante no texto. Explicou que isso é necessário para todos os textos e até mesmo por ser o texto curto, requerer mais inferências.

⁶⁹ BOURNEUF, R. & OULLET, R. *L'univers du roman*. Paris, Presses Un. De France, 1972.

⁷⁰ FORSTER, E. M. *Aspectos do romance*. Porto Alegre, Globo, 1969.

Finalizou apresentado os diferentes modos que auxiliam a criação de personagens na perspectiva de Cândido (2014). Enfatizou que trouxe a história e a classificação de personagens, porque é necessário o professor ter esse conhecimento para depois propor atividades às crianças.

Dando continuidade, a pesquisadora solicitou que retomassem o texto *O pequeno fantasma* do autor Bandeira (2009) e informou que ele seria utilizado como texto-base para o estudo sistematizado dos elementos da narrativa, justamente porque já se conhece todo o enredo e o texto já tinha sido analisado pelo grupo.

Como atividade, individualmente cada professora participante identificou quem era o herói, o antagonista, as personagens secundárias, o figurante e se havia personagem sábio, bem como a caracterização de todos eles no texto *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009).

A correção foi coletiva e conduzida pela pesquisadora. No entanto, durante a reflexão existiram questionamentos sobre o que eram realmente o herói, o sábio e o vilão.

Para ilustrar, a pesquisadora utilizou novamente *Moana: um mar de aventura* (2016) e apontou a avó de Moana como personagem sábia, uma vez que ela conhecia a história de quem roubou o coração de Tefiti e que alguém com muita coragem iria devolver. Outro personagem que ilustrou a característica do sábio, por ser conhecido das professoras participantes, foi o Mestre dos Magos do desenho animado *Caverna do Dragão* (1983-1985).

Para enfatizar ainda mais a questão do personagem, as professoras participantes analisaram os textos *A onça e o saci* de Bandeira (2003) e o clássico *A Branca de Neve* na versão de Marque e Belli (s/data).

3.4.5 Oficina de Criação Literária: 5º encontro

O 5º encontro da Oficina de Criação Literária iniciou com mais duas avaliações formativas sobre o elemento literário personagem, conforme acordado com o grupo de professoras participantes por meio do aplicativo Whatsapp. Foram utilizados os textos *A pequena bruxa* de Bandeira (1998) e *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012). O primeiro é escrito em 3ª pessoa, enquanto o segundo texto narra com foco narrativo em 1ª pessoa – protagonista. Ambos são contos de aventura contemporâneo.

A pesquisadora iniciou o estudo sistematizado sobre o **foco narrativo**, fazendo referência ao que consta no Caderno Gênero Literário. Leu a classificação de foco narrativo de Normam Friedman (1967 *apud* Leite, 2002), isto é, os focos narrativos que possuem narrador, narrador onisciente intruso ou sabe tudo, narrador onisciente neutro, narrador testemunha,

narrador protagonista e contemplou os focos em que não há presença de narrador como onisciência seletiva múltipla, onisciência seletiva, modo dramático e câmera.

Entretanto, a ênfase foi a leitura do texto *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008), porque o texto de acordo com as sequências narrativas, ora o autor utilizou o foco narrativo onisciente intruso, ora o foco narrativo onisciente neutro. O texto serviu para ilustrar que há textos que apresentam os dois focos e um deles é predominante, mas que há outros que apresentam apenas um dos focos, como é o caso do texto de Carpaneda (2006), *A chuvarada*.

A pesquisadora continuou dizendo que a BNCC (2017) prevê a partir do 3º ano do ensino fundamental seja iniciado o estudo sistematizado sobre a diferença entre foco escrito em 1ª e 3ª pessoa. Contudo, neste trabalho optou-se pelo foco narrativo onisciente neutro, onisciente intruso, narrador testemunha e narrador protagonista. Destacou ser importante que na sala de aula tenha livros com diferentes focos narrativos para facilitar a aprendizagem da escrita literária.

Como atividade em grupo, foi retomado o texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma* (3ª pessoa, predominância do foco onisciente) e dos autores Franco e Lollo (2012), *Soltei o Pum na escola* (1ª pessoa, protagonista) para identificar o tipo de foco narrativo, suas características e como ele aparece no texto.

Para complementar o estudo sobre foco narrativo, porque houveram dúvidas, a pesquisadora encaminhou para o grupo do whatsapp os textos *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012), *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009) e *A chuvarada* de Carpaneda (2006) com destaques coloridos, cuja função era apresentar o tipo de foco narrativo presente em cada sequência narrativa.

3.4.6 Oficina de Criação Literária: 6º encontro

O 6º encontro da Oficina de Criação Literária iniciou com a abordagem dos textos encaminhados para o grupo do whatsapp.

A pesquisadora prosseguiu com a leitura dos **tipos de discurso** existente em narrativas literárias, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Realizou leitura do texto *Até as princesas soltam pum* de Brenman (2008) para demonstrar a presença de cada discurso e teceu comentários em cada classificação do tipo de discurso.

Destacou, entretanto, que a BNCC (2017) sugere que o trabalho com tipo de discurso aconteça a partir do 3º ano do ensino fundamental e apenas com o discurso direto e indireto.

Contudo, textos de literatura infantil poderão apresentar o discurso indireto livre. Por isso, o mesmo foi comentado na oficina.

Para atividade de identificação do tipo de discurso foram selecionados os textos: *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009), porque tem foco narrativo onisciente e discurso indireto como predominante; *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012), por ser escrito com foco narrativo protagonista (1ª pessoa) e discurso indireto; e *A chuvarada* de Carpaneda (2006) que é escrita em foco narrativo neutro e discurso indireto.

O grupo de professoras participantes leu os três textos e identificou o tipo de discurso. A correção foi coletiva e com reflexões a partir do que o grupo comentou.

Encerrado o assunto sobre tipo de discurso, a pesquisadora iniciou o estudo sistematizado sobre o grupo de conteúdo ***espaço, ambiente e provas/obstáculos*** por ser uma característica predominante da aventura, provocar emoção e também suspense. Informou que por questão didática, primeiro serão estudados o espaço e o ambiente e posteriormente, as provas/os obstáculos.

Continuou, por ser uma característica predominante da aventura, provocar emoção e também suspense, o espaço físico e a caracterização do ambiente têm muita importância para este subgênero literário, porque pode apresentar-se como uma *prova/obstáculos* por um determinando tempo da aventura e ser decisivo para a solução do problema. Não é uma regra geral, as provas enfrentadas pelo herói ou heroína acontecerem em espaço diferente daquele encontrado na situação inicial. Contudo, isso é muito presente nas aventuras desde a Odisseia.

Coletivamente foi realizada leitura dos assuntos abordados no Caderno Gênero Literário que trata da classificação de ambiente e espaço do autor Lins (1976 *apud* em Dimas, 1994) ⁷¹ correspondente por ambientação franca, ambientação reflexa e ambientação dissimulada. Depois, a visão de Bourneuf e Quellet (1972 *apud* Dimas, 1994) ⁷² que afirmam ser o ambiente e o espaço uma função para criar desvio, suspender, abrir ou alargar o que é narrado nas sequências narrativas. *A chuvarada* de Carpaneda (2006) serviu para ilustrar a importância do espaço físico e do ambiente.

Novamente, os textos lidos na 4ª etapa ⁷³ e o filme *Moana: um mar de aventura* (2016), serviram como material didático para análise e discussão coletiva com foco no espaço e no ambiente.

Como atividade coletiva, o grupo de professoras participantes leu os textos, *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009), *Soltei o Pum na escola* de Franco e Lollo (2012) e *Até as*

⁷¹ LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

⁷² BOURNEUF, R. & OULLET, R. **L'univers du roman**. Paris, Presses Un. De France, 1972.

⁷³ Lidos no 2º encontro da Oficina de Criação Literária.

princesas soltam pum de Brenman (2008), identificou o espaço e a ambientação em cada parte do enredo (situação inicial, situação problema, provas/obstáculos, solução do problema e situação final). A correção foi coletiva e surgiu reflexão a partir das respostas do grupo.

Houve explicação sobre “**provas/obstáculos e ritos**” consoante ao caderno Projeto Institucional de Desenvolvimento da escrita literária, isto é, que *as provas ou obstáculos* necessariamente não são elementos da estrutura da narrativa. Dizem respeito às ações que os personagens terão que enfrentar e geralmente são descritas no desenvolvimento do texto e logo após a situação do problema. Contudo, são elas quem prendem o leitor e um dos itens que caracterizam a aventura. Por isso, o estudo sistematizado é importante.

Na sequência, a pesquisadora comentou sobre o conceito de provas e ritos, bem como quem executa e quem recebe recompensa (prova com êxito) ou punição (prova malogro), utilizando para isso, ora o texto literário de Carpaneda (2006), *A chuvarada*, ora o filme *Moana: um mar de aventura* (2016). O filme *Excalibur* (1981) e a animação *Caverna do Dragão* (1983 – 1985) também serviram para ilustrar a diferença entre uma narrativa de aventura que contém somente provas e aquelas que contém a presença do rito e provas com recompensa ou penalidade.

Os textos de Bandeira (2009, 1998), *O pequeno fantasma* e *A pequena bruxa*, foram lidos pelo grupo de professoras participantes e em seguida utilizados para: identificar o tipo de prova; caracterizar os heróis e o vilão; verificar se há personagem sábio e/ou auxiliares; identificar como o personagem herói cumpriu as provas; e se teve recompensa ou punição.

Antes de encerrar o encontro, a pesquisadora destacou a necessidade do estudo sistematizado da estrutura da narrativa ser feito com os textos lidos e explorados de acordo com a estratégia da Oficina de Leitura.

3.4.7 Oficina de Criação Literária: 7º encontro

Nesse encontro e a pedido das participantes, foi retomado a questão das “*provas/obstáculos e ritos*”. A pesquisadora registrou no quadro a diferença entre provas e ritos e sobre aventura na idade média e na idade contemporânea. Continuou dizendo que na idade média a aventura acontece em dois espaços, terra e céu, enquanto na contemporaneidade acontece em um espaço. Este é o caso da série *Jornada nas Estrelas* (1966 – 1969) onde a trama acontece no mundo sideral. O mesmo pode ser observado na série *Caverna do Dragão* (1983 – 1985), pois a aventura acontece em um outro mundo que não é o planeta Terra.

Em uma aventura que contém rito, o herói nasceu para cumpri-lo por causa dos seus atributos. O leitor é conquistado porque deseja saber se o herói irá cumprir as provas/obstáculos e como fará, visto que o final é dado. O herói nasceu para isso.

Prosseguiu informando que na aventura que contém somente provas, o leitor vive as provas junto com o herói, enquanto lê. Destacou a experiência das próprias professoras participantes quando leram pela primeira vez o texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, isto é, todas se envolveram e viveram junto com o Psiu, as aventuras do lençolzinho. Deu ênfase ao assunto, porque são as provas e os ritos que configuram que a narrativa é de aventura e continuou dizendo que saber sobre isso e explicar às crianças do Ensino Fundamental I é importante, justamente para diferenciar a aventura das demais narrativas. Até mesmo porque a narrativa policial de enigma, de suspense e *noir* são evoluções da narrativa de aventura⁷⁴ E, ainda há filmes e animações que mesclam os dois tipos de aventura (idade média e contemporaneidade).

A pesquisadora encaminhou às participantes, via whatsapp, um quadro com características de algumas tipologias de narrativas tais como: suspense, os dois tipos de romance de enigma, fantástico, aventura e psicológico na perspectiva do teórico literário, Todorov (2006).

Como exemplo de literatura que utiliza rito, foi considerado: o filme *Indiana Jones em a última cruzada* (1989), a série animada *Caverna do Dragão* (1983 – 1985), o filme *Moana: um mar de aventura* (2016), o filme *Excalibur* (1981) e uma professora participante lembrou do clássico *A Bela e a Fera*. A pesquisadora entrevistou informando que isto vale para versão do clássico que apresenta o feitiço lançado pela bruxa ao príncipe, porque versões curtas da narrativa não.

Dando sequência ao estudo sistematizado dos elementos da narrativa, o conteúdo do **tempo em narrativa** foi explicado sinteticamente, isto é: tempo psicológico, tempo físico, tempo cronológico, tempo histórico e tempo linguístico, conforme consta no caderno Gênero Literário. Também foi enfatizado o papel do “narrador” como voz que configura o tempo no enredo e os planos do discurso, destacando principalmente que corre em paralelo o tempo do discurso com o tempo da história, como exemplo: um dia de vida do personagem poderá ser contado em um parágrafo ou em capítulos.

Como o texto de aventura tem seu apogeu nas provas e são elas quem mantém o leitor, tendo em vista que justamente ele vive as provas junto com os personagens, é que o tempo no texto de aventura sofre alteração, em outras palavras: as falas dos personagens durante a execução das provas são sempre no tempo verbal presente, enquanto as falas do personagem sábio ou aquele que conhece a profecia, utiliza o tempo verbal no passado, pelo menos em parte,

⁷⁴ Deseja obter mais informações a respeito do assunto, ler o capítulo 05, Tipologia do romance policial, in: **As estruturas da narrativa**. Tzvetan Todorov. 3ª ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

visto que a profecia já foi elaborada antes do tempo da execução das provas. Dependendo de como a profecia é contada, poderá surgir o tempo verbal “futuro”.

Em seguida, o texto *O pequeno fantasma* do autor Bandeira (2009) foi analisado com a finalidade de identificar os tipos de tempos presente no texto, em especial os tempos verbais (presente, passado e futuro).

A atividade continuou após a leitura de “*Fonchito e a Lua*”, de Llosa (2011). Esta foi a segunda vez que uma atividade tinha sido feita com um texto totalmente novo para o grupo de participantes. A pesquisadora fez essa opção com o objetivo de demonstrar a necessidade de se trabalhar os elementos de composição literária com textos já lidos. As próprias professoras participantes afirmaram que por ser texto novo, a atividade ficou mais tensa.

3.4.8 Oficina de Criação Literária: 8º encontro

Neste 8º encontro da Oficina de Criação Literária, foi comentado a respeito do último grupo de conteúdo da etapa 6, correspondente a figura de linguagem **onomatopeia e elementos de coesão e coerência**.

A pesquisadora iniciou pela onomatopeia e informou que a mesma reproduz sons da natureza, de objetos, de pessoas e de animais. Tem função de expressividade, por isso é muito comum encontrar em histórias em quadrinhos e na literatura infantil. Na sequência, as professoras leram o texto *O pequeno fantasma*, do autor Bandeira (2009), para identificar as onomatopeias existentes e as possibilidades de existir outras no texto. Depois, o mesmo foi realizado com a narrativa *A pequena bruxa*, também do autor Pedro Bandeira. A atividade foi corrigida coletivamente.

O segundo assunto abordado no encontro foi a coesão e a coerência. A pesquisadora explicou que o texto ficcional é composto por macrossequências que tratam de um acontecimento ou fato em um determinado tempo da narrativa e por microssequências que na prática seriam os parágrafos e as frases que contam os fatos. As sequências narrativas são ligadas por meio de conectores, denominados de coesão local, conjunção ou conexão, e em muitos casos também servem para tratar do tempo cronológico da narrativa e para dar coerência ao texto. Não há limite para diferenciar até onde vai a coesão e a coerência do texto, porque estão interligados. A coesão está mais direcionada em fazer a ligação entre os parágrafos, enquanto a coerência, ao sentido do texto. No entanto, o sentido do texto existe porque os parágrafos são coesos.

O esquema sintetiza o assunto. Ele foi registrado no quadro no dia do curso.

Coesão —————> união das sentenças

Coerência unidade temática —————> sentido do texto

Na sequência, as professoras participantes leram o texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, e de Carpaneda (2006), *A chuvarada*, para identificar a presença de conectores nos dois textos. A pesquisadora informou ser necessário eleger texto que contenham diferentes conectores para trabalhar em sala de aula, justamente não acontecer como no caso da obra literária *A chuvarada*, da autora Carpaneda (2006), que apresenta o conector discursivo - “mas” - como predominante.

Em seguida, a pesquisadora apresentou de acordo com Koch (2006) o conceito e a função da cadeia referencial. Registrou ainda no quadro as principais formas de cadeia referencial. São elas: por substituição, por elipse (ou zero), por conectores (já comentado anteriormente) e por contiguidade (palavras do mesmo campo semântico) e por sinônimos.

Para realizar a atividade com o grupo de professoras participantes, a pesquisadora leu, em voz alta, o texto *O pequeno fantasma* de autoria de Bandeira (2009) e a medida que surgia uma referência ao personagem principal - Psiu - foi registrando no quadro.

Após o registro da cadeia referencial do Psiu, a pesquisadora explicou como o autor Pedro Bandeira escolheu fazer a referência no texto. Ele repetiu muitas vezes a palavra “PSIU”. No entanto, utilizou pronome demonstrativo, adjetivo, diminutivo e substituiu por zero.

Prosseguiu com a atividade registrando no quadro a cadeia referencial de “bichos miúdos” do texto *A chuvarada*, da autora Carpaneda (2006), isto é, bichos miúdos: formiga, joaninha, borboleta, lesma, grilo, caracol, tabu-bola.

Explicou que por ser um texto curto e também para a alfabetização parece ser mais fácil. Porém, o texto *A chuvarada* de Carpaneda (2006) apresenta cadeia referencial para cada um dos bichinhos miúdos. Portanto, destacou que não é porque o texto é curto que o mesmo não seja complexo.

Para ilustrar ainda mais o assunto sobre cadeia referencial e conectores, no dia seguinte ao encontro, foi encaminhado arquivo com textos analisados, via whatsapp.

Finalizado o estudo dos elementos da narrativa, da coesão e da coerência, a pesquisadora explicou a **7ª etapa** que trata **da reescrita final e da preparação do texto para edição**, em outras palavras, foi o momento da 2ª revisão do conto autoral de aventura. Solicitou-lhes que nessa 2ª revisão fosse observado a presença de: toda a estrutura da narrativa (enredo, personagem, tempo, espaço e ambiente, foco narrativo); das provas para o herói enfrentar; dos conectores entre as sequências narrativas; da coesão referencial; e da onomatopéia, sendo essa última, facultativa.

A 2ª revisão foi realizada em momento não presencial do curso.

Para finalizar o curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, as professoras participantes responderam, em momento não presencial do curso, ao instrumento de avaliação, conforme Apêndice 02.

Enfim, foi concluída a descrição da metodologia do *construindo coletivamente novos saberes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita literária*. No próximo capítulo serão apresentados o processo de aprendizagem das participantes deste estudo.

4. ANALISANDO OS RESULTADOS PARA APRIMORAR O PROCESSO PEDAGÓGICO

4.1 Critérios de análise da produção textual das professoras participantes do grupo intervenção

A autora desta tese compartilha das ideias de Todorov (2006) no que se refere à análise de textos literários, quando afirma:

Compreender-se-á melhor a narrativa se se souber que a personagem é um nome e a ação, um verbo. Mas compreender-se-á melhor o nome e o verbo pensando no papel que eles representam na narrativa. Em definitivo, a linguagem não poderá ser compreendida sem que se aprenda a pensar sua manifestação essencial, a literatura. O inverso também é verdadeiro: combinar um nome e um verbo é dar o primeiro passo para a narrativa. De certa forma, o escritor não faz mais que ler a linguagem (TODOROV, 2006, p. 145 – 146).

A partir das palavras de Todorov (2006), a análise das versões produzidas pelas participantes da pesquisa, cujo tema é **meio ambiente** e a ideia principal **salvar o meio ambiente com um antídoto**, seguiu os seguintes passos:

- a) Identificar a presença dos elementos de composição de acordo com o subgênero conto de aventura na perspectiva de Todorov (2006), isto é: enredo, tempo, personagem, foco narrativo, espaço e sua respectiva ambientação, provas ou obstáculos.
- b) Classificar as ações dos personagens protagonista, herói/heroína e vilão/vilã, e a existência, visto serem facultativos, dos demais personagens (sábio/sábia, figurante e auxiliares) de acordo com Foster (1969 *apud* Braitt, 1985) e de Coutinho (2015), verificando se está de acordo com o solicitado pelo subgênero conto de aventura; e
- c) Analisar a evolução da escrita literária a partir da 2ª versão.

4.1.2 Análise da produção de texto autoral do grupo intervenção

4.1.2.1 Professora Participante do Grupo intervenção I - A: A cidade dos sonhos

A 3ª versão do texto “*A cidade dos sonhos*” tratou da poluição deixada pelos turistas em uma cidade litorânea. Os moradores estão preocupados com o acúmulo de lixo, com a mortalidade de animais marinhos e com os machucados que as próprias pessoas estavam

sofrendo. Eles fizeram movimentos coletivos para limpar a cidade, mas não conseguiram. Entretanto, havia um morador novo, cientista aposentado, que algum tempo depois produziu um antídoto e distribuiu no portal da cidade, conforme pode ser observado no anexo XXI.

Analisando a construção das **personagens**, observou-se na 1ª versão que os moradores têm o papel de **figurantes**. Contudo, eles têm ações no enredo da 2ª versão por meio do mutirão de limpeza. Inclusive, no desfecho dessa versão, os moradores têm participação na construção do portal. Porém, na 3ª versão do texto a preocupação e os obstáculos não resolvidos por eles, foram mantidos. Os moradores, portanto, são classificados como **anti-heróis**, uma vez que ao tentar limpar a cidade sem alterar o comportamento dos turistas, não foi o suficiente para solucionar o problema de poluição, conforme fragmento do texto, a seguir:

Os moradores estavam muito preocupados com a atual situação, alguns até se mobilizaram e tentaram por conta própria limpar o local, porém a situação parecia irreversível. Eles não davam conta de juntar tanto lixo. Os moradores estavam realmente preocupados.

O que fazer então?

Deixar essa bela cidade se deteriorar aos poucos?

Deixá-la desaparecer do mapa? (PROFESSORA PARTICIPANTE I - A – 3ª VERSÃO).

Entretanto, o cientista não foi caracterizado como **herói** do enredo da 1ª versão, porque ele surgiu no desfecho, tornando-o muito próximo dos personagens “salvadores” dos contos de fadas ou o juiz⁷⁵ que interfere na trama para solucionar o problema, conforme trecho extraído da 1ª versão:

Surgiu então um homem muito preocupado com a situação, ele era um cientista muito famoso, vindo de um país distante da Europa, ele criou um antídoto.

Na entrada da cidade ele mandou construir um portal e todos que ali passavam eram obrigados a beber algumas gotas desse poderoso remédio que foi chamado de “antídoto da conscientização”. (PROFESSORA PARTICIPANTE I - A – 1ª VERSÃO).

No entanto, o cientista é classificado como herói na 2ª versão, porque o acréscimo de “um morador” deu-lhe o *status* de cidadão e, por inferência, trata-se de um profissional da área de bioquímica. Portanto, com conhecimento para elaborar o antídoto. Subtende-se que ele observou o esforço do mutirão de limpeza e vendo que não foi o suficiente para solucionar o problema, resolveu criar o antídoto, conforme o trecho, “foi aí que entrou em cena um morador

⁷⁵ Ver classificação dos personagens, em especial a dos autores R. Bourneuf e R. Ouellet, no item 2.4.4 desta tese.

que havia escolhido a cidade para aproveitar a sua aposentadoria. Era um velho cientista que já muito famoso na Europa, ele criou um antídoto.

Contudo, o papel de herói fica mais evidente na 3ª versão, pois de acordo com o fragmento abaixo, o cientista, cujo comportamento de pesquisador permanece mesmo sendo aposentado, é também um morador da cidade. Por isso, coloca os seus conhecimentos a favor da produção do antídoto. Todas essas características dão subsídios para o cientista ser classificado como herói, visto que possui atributos para vencer os obstáculos.

Foi aí que entrou em cena um novo morador que havia escolhido a cidadezinha para morar e desse modo poder desfrutar melhor de sua aposentadoria. Ele era um cientista, muito curioso começou a pesquisar uma maneira de ajudar a cidade e seus moradores. Após vários meses de pesquisa conseguiu desenvolver um antídoto.
(PROFESSORA PARTICIPANTE I - A – 3ª VERSÃO).

A respeito do personagem **antagonista**, o vilão está explícito desde a 1ª versão, porque os turistas são os responsáveis pela sujeira deixada na cidade. Inclusive na 2ª versão, continuam criando obstáculos mesmo após os moradores limparem a sujeira, ficando mais evidente na 3ª versão, tal comportamento quando o narrador afirma que a situação de sujeira na praia “*era irreversível*”. Como os turistas foram o alvo do antídoto na solução do problema, as gotas milagrosas provocaram a mudança de comportamento. Por isso, o vilão de “*A cidade dos sonhos*”, pelo menos aqueles que aceitaram ingerir a bebida, não permaneceu eternamente com características de malvado. Houve transformação evidenciando uma das recompensas obtidas pelo herói.

Abordando neste momento o **enredo**, é notável que a **situação inicial** nas três versões manteve a característica de uma cidade litorânea, cujos moradores viviam em perfeita harmonia com a natureza. Contudo, é na 3ª versão que a apresentação do cenário recebeu uma escrita mais elaborada, visto que “*escondida entre os morros e montanhas existia uma bela cidadezinha chamado Matinhos no litoral do Paraná. Nela viviam alguns poucos moradores e dela tiravam seus sustentos, todos viviam em perfeita harmonia com o mar, a mata e os animais que ali existiam*”.

Pode se dizer que o mesmo aconteceu na **situação do problema**, pois a inclusão da expressão “*cidades*” após “*principalmente das grandes cidades [...]*” conferiu na 2ª versão sentido ao problema e uma maior caracterização do personagem vilão. Assim como na 3ª versão, a substituição da expressão temporal “*aos poucos*” por “*em uma determinada época*” exige inferência para descobrir qual época ou estação do ano o texto está se referindo. Com isso, a situação problema da 3ª versão é mais coerente com a realidade vivida em muitas cidades litorâneas.

Verificou-se na 1ª versão e **nas cenas do desenvolvimento** que os obstáculos são apresentados. Contudo, não há ação dos personagens enfrentando-os, assim como não há presença do clímax. Entretanto, na 2ª versão há ação dos anti-heróis do texto - os moradores - e com isso, o surgimento de novos obstáculos, uma vez que os moradores, por não conseguirem limpar toda a sujeira, acabaram por ficar preocupados.

O **clímax** também aparece nessa versão com a frase *“deixa-la desaparecer do mapa?”* Todavia, é na 3ª versão que os obstáculos estão ainda mais evidentes, principalmente com o acréscimo da frase, *“porém a situação parecia irreversível”*, porque ela aumentou a tensão dos moradores e caracteriza que o mutirão de limpeza acabou tornando-se uma prova malogro. A frase do clímax foi mantida nessa versão e de certa forma contribuiu para a criação de novos obstáculos durante a pesquisa do cientista, isto é: *“ele era um cientista, muito curioso começou a pesquisar uma maneira de ajudar a cidade e seus moradores. Após vários meses de pesquisa conseguiu desenvolver um antídoto”*. Como o texto não explicita a duração da pesquisa, solicitando, portanto, inferência, deduz-se que o mutirão de limpeza permaneceu, uma vez que novos turistas chegavam à cidade, criando assim mais obstáculos e tensão para os anti-heróis.

Analisando a **solução do problema**, é perceptível que ela é iniciada com o “aparecimento” do personagem cientista para “interferir e resolver o problema” com a imposição de ingestão de um antídoto de conscientização, seguida de uma **situação final** semelhante aos contos de fadas, de acordo com o fragmento da 1ª versão: *“dessa forma o cientista conseguiu preservar a bela cidade.”*

Apesar da solução do problema ter sido mantida na 2ª versão, ela apresentou o cientista como morador da cidade e descreveu outras características do herói, inclusive que ele e os anti-heróis construíram um portal, sendo que os turistas eram “convidados” a ingerir o antídoto. Entretanto, foi mantido o convite para ingestão da bebida milagrosa na solução do problema da 3ª versão. Contudo, conforme dito ao tratar do clímax e dos obstáculos, há criação de novos obstáculos para os anti-heróis, porque levou tempo para o cientista criar o antídoto.

Nessa 3ª versão, o antídoto tem efeito permanente nos turistas que ingeriram a bebida milagrosa, visto que a conscientização também ocorreu para outros lugares, conforme trecho do texto: *“as pessoas passavam a se conscientizar da importância da preservação do meio ambiente e mudavam sua atitude em relação a esse assunto, não só quando estavam na cidadezinha, mas também quando voltavam para sua cidade de origem. A situação final sofreu alteração, isto é, saiu do tradicional “felizes para sempre” para uma situação mais próxima do cotidiano de cidades litorâneas, conforme pode ser lido no fragmento: “dessa forma o cientista aposentado conseguiu*

preservar a bela cidade e ela existe até hoje, ainda tem alguns problemas mais a maioria das pessoas são conscientes da importância de se preservar o meio ambiente.

Comentando a respeito do **cenário e sua ambientação**, nas duas primeiras versões a trama aconteceu em uma cidade qualquer de região litorânea, sendo demograficamente localizada somente na 3ª versão. Mas a ambientação foi modificada no decorrer das revisões, como por exemplo: as três versões apresentam a cidade com o clima de “harmonia, limpeza e de agradabilidade” na situação inicial, pois tudo está perfeito e em constante harmonia com o meio ambiente. O mesmo acontece com a ambientação na situação problema que, em síntese, trata do comportamento de descoberta e ansiedade dos turistas por conhecer a cidade litorânea. Depois o clima do espaço físico mudou para sombrio e sem harmonia porque surgiram problemas. No desenvolvimento, a ambientação permaneceu sombria e tornou-se barulhenta por causa do fluxo turístico e desagradável, isto é, com um cheiro horrível causado pela mortalidade dos animais marinhos e do lixo deixado na praia.

Entretanto, na 2ª versão há acréscimo na questão da ambientação com a narração da ação dos anti-heróis, ou seja, o mutirão de limpeza. Na cena o clima é desesperador, mas com a atitude de limpar, a esperança impera até que o desespero novamente surgiu, uma vez que eles perceberam que não conseguiriam solucionar o problema. Esse acréscimo continuou na 3ª versão.

Na sequência, tem o clímax com uma ambientação desesperadora, pois a frase que aparece na 2ª e na 3ª versão “*deixa-la desaparecer do mapa?*” provocou isso nos moradores. Contudo, a solução do problema tem uma ambientação de vigilância, estado de alerta e de imposição na 1ª versão, sendo observado nas demais versões que a imposição do antídoto é amenizada com o aparecimento da expressão “*convidado*”. Nas três versões e após os turistas beberem o antídoto, o clima é calmo. A harmonia está presente na situação final das três versões, sendo observado o estado de alerta e de vigilância constante na 3ª versão por causa da frase: *ainda tem alguns problemas mas a maioria das pessoas são conscientes da importância de se preservar o meio ambiente.*

Tratando do **foco narrativo e do discurso**, a 1ª versão apresentou o foco narrativo onisciente neutro, porque não há no texto a menção das emoções dos personagens e discurso indireto, uma vez que não há diálogo entre os personagens. Já na 2ª versão e também na 3ª versão, o foco narrativo onisciente intruso está presente no texto, em especial na passagem em que é apresentado a preocupação dos anti-heróis. O discurso indireto é predominante nessa versão. Todavia, apesar de não ter indicação com travessão ou aspas, o discurso direto está presente na passagem onde o narrador apresenta os pensamentos dos anti-heróis, sendo logo

após: “os moradores estavam realmente preocupados”, isto é, “O que fazer então? Deixar essa bela cidade se deteriorar aos poucos?”.

Passando a falar sobre o **tempo** em “*A cidade dos sonhos*”. O **tempo cronológico** e o **tempo psicológico** são descobertos por inferência nas três versões. A única menção explícita sobre o cronológico está na situação problema e no trecho: “*em uma determinada época*”. Mas mesmo assim requer inferência e conhecimento de geografia para situar a cidade no espaço geográfico do planeta. Enquanto o **tempo físico** aparece explicitamente na cena que é narrada a ingestão da bebida milagrosa, visto que a expressão “*imediatamente*” revela a questão causa-efeito do antídoto ser instantâneo, nas três versões. Entretanto, o **tempo verbal** passado, característica da locução narrativa, foi utilizado na escrita da 1ª versão, sendo observada a presença da locução discursiva a partir da 2ª versão e nos trechos: “*o que fazer então?*”; “*deixar essa bela cidade se deteriorar aos poucos?*”; e “*deixa-la desaparecer do mapa?*”

Em síntese, o texto da 3ª versão de “A cidade dos sonhos” apresenta hesitação fantástica e obstáculos de acordo com Todorov (2006). A hesitação, por sua vez, é mantida durante a criação do antídoto, revelando o mutirão como prova malogro para os anti-heróis. Há recompensa com a aplicação do antídoto criado pelo herói. Há também linearidade do enredo de acordo com a perspectiva de Moiseis (2006). O texto evoluiu de um esboço escrito na 1ª versão e muito próximo das narrativas classificadas como maravilhoso-puro, para ser um conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso na 3ª versão, pois de acordo com Todorov (2006), o efeito do antídoto não tem explicações dadas pela ciência. Se for o desejo de ampliar a descrição dos perigos, o texto poderá ser revisado.

4.1.2.2 Professora Participante do Grupo intervenção I - B: Meio ambiente sem poluição

A 1ª versão do texto pretendia tratar de salvamento de uma praia. Foi somente na 2ª versão que a autora trocou o título do texto para “Meio ambiente sem poluição” e resolve alterar o cenário. Sendo, portanto, na 3ª versão que o “Meio ambiente sem poluição” tratou de questões como caça predadora de guarás, poluição nos mangues e resolveu criar um antídoto para solucionar o problema dos anti-heróis e do meio-ambiente, conforme pode ser observado no anexo XXII.

Analisando a construção **das personagens**, notou-se que na 1ª versão e apesar de ser um texto incompleto em relação ao enredo, o narrador, em 3ª pessoa e onisciente neutro, começou a narrar a visita de duas personagens à praia que ao chegar no destino, encontrou-a suja. Contudo, na 2ª versão ainda com ausência de partes do enredo, tem-se mudança de foco narrativo, isto é,

de onisciente neutro para o foco narrador protagonista, escrito em 1ª pessoa. Porém, é na 3ª versão que o **personagem herói** é definido, ou seja, o próprio narrador protagonista, porque durante o trajeto até a casa de sua irmã, ele percebeu os problemas que o meio ambiente estava sofrendo. Por conta própria, resolveu criar o antídoto do bem e distribuí-lo.

Em se tratando do **personagem anti-herói**, foi na 3ª versão que ele foi construído, visto que o narrador-protagonista comenta na situação inicial: *“então, parei e comecei a prestar atenção, quando veio do alto dos galhos das árvores voando um bando de guarás”*. Na sequência, após anunciar a situação problema, o narrador-protagonista informa que *“eles voaram junto ao bando de garças e os caçadores não conseguiram identifica-los pois ainda não tinham mudado de cor as suas penas”*. Nesse trecho ficou evidente que os pássaros guarás usufruíram de sua própria natureza para se camuflarem e ao se misturarem às garças, como consequência não foram vistos pelos caçadores.

Todavia, a frase seguinte, *“os caranguejos que os alimentavam estavam morrendo pela poluição do homem ao meio ambiente”*, acabou por deixar os guarás em situação de vulnerabilidade, pois sozinhos o bando não teria força para afastar a poluição do *habitat* dos caranguejos. Por isso, os guarás são considerados no texto do *“Meio ambiente sem poluição”* como anti-heróis. As personagens, garça e caranguejo, são meramente **figurativas** no texto, visto não ter ação no enredo.

A respeito da **personagem antagonista**, o vilão não está explícito na 1ª versão. Ele é descoberto por inferências, porque tanto os turistas como os moradores poderão ser os responsáveis pela sujeira deixada. Na 2ª versão não há a presença de vilão, pois a situação problema não foi narrada. Entretanto, o vilão surgiu na 3ª versão e logo após o herói-protagonista anunciar a situação problema, conforme fragmento do texto: *“logo imaginei que estariam em ameaça pelos seus predadores (caçadores)”*.

Como os caçadores foram os primeiros a terem contato com o resultado da aplicação do antídoto, apesar de não estar explícito a composição, o modo de aplicação e os efeitos dele, por inferência, observa-se que o vilão na solução do problema não permaneceu eternamente com características de vilões malvados. Houve transformação, pois os caçadores passaram a ajudar o narrador-protagonista, conforme indica a solução do problema e a situação final.

As duas primeiras versões não têm o enredo completo e tratam, na prática, de início de outras histórias. A respeito do **cenário e sua ambientação e do enredo**, será dado ênfase a 3ª versão.

Abordando neste momento o **enredo**, verificou-se que na 1ª versão que há situação inicial e na sequência uma proposta de solução de problema. Na 2ª versão há uma situação inicial, uma situação problema não bem definida e explicações a respeito do voo de um tipo de ave.

Entretanto, a 3ª versão de “*Meio ambiente sem poluição*” apresentou todas as partes do enredo e uma **situação inicial** mais elaborada quando comparada com a versão anterior, uma vez que manteve o horário do trajeto e a questão de não identificar qual pássaro estava cantando, conforme fragmento: “*na tarde de sexta-feira passava por um certo caminho indo para casa de minha irmã. Ouvi diversos cantos, mas não identifiquei o que seria*”. Contudo a inclusão de, “*então, parei e comecei a prestar atenção, quando veio do alto dos galhos das árvores voando um bando de guará*”, conferiu sentido a essa parte do enredo.

Em relação a **situação problema**, a frase “*logo imaginei que estariam em ameaça pelos seus predadores (caçadores)*” demonstrou ser um conflito a ser solucionado, apesar do narrador-protagonista não ter certeza da ameaça, pois ele “*imaginou*”.

Ainda assim, as **cenas do desenvolvimento** confirmaram o problema imaginado, tanto é que o próprio narrador-protagonista conta que “*então eles voaram junto ao bando de garças e os caçadores não conseguiram identifica-los pois ainda não tinham mudado de cor as suas penas*”. Esse trecho do desenvolvimento confirmou que os pássaros conseguiram escapar do primeiro obstáculo, isto é, do predador. No entanto, não tiveram força o suficiente para evitar a morte por fome, visto que “*os caranguejos que os alimentavam estavam já morrendo pela poluição do homem ao meio ambiente*”. Sendo assim, um novo obstáculo foi anunciado. É neste momento que já sabendo do acontecido que entra em cena o narrador-protagonista, pois: “*vendo que os guarás logo iam começar a morrer por falta de alimentação, resolvi fazer um antídoto para salvar os alimentos dos guarás*”.

O fragmento apresentado solicita inúmeras inferências, tendo em vista que não está explícito no texto o tempo entre a criação e a aplicação do antídoto, bem como os efeitos colaterais para o local onde vive o caranguejo. Mas o **clímax** do texto, principalmente ao narrar que os predadores estavam olhando para um ambiente diferente daquilo que eles tinham deixado, criou uma expectativa em relação às cenas seguintes, isto é, se os vilões irão atacar outra vez.

Como consequência da observação, a **solução do problema** indicou uma mudança de comportamento dos vilões, conforme sugere o fragmento: “*logo perceberam que estavam acabando com o nosso meio ambiente e então resolveram mudar suas atitudes*”. Todavia, já afirmou ser uma recompensa obtida, porque durante o tempo de criação do antídoto, conforme dito, não explícito, a ação dos predadores permaneceu, inclusive mantendo ou criando novos obstáculos para os anti-heróis e para o herói. Contudo, a cena seguinte confirma a causa-efeito

do antídoto, isto é: *“juntaram-se a mim para distribuir o antídoto do bem, não jogando lixo nos rios, mares e lagos”*.

Por último, tem-se uma **situação final** diferente daquelas apresentadas nos contos de fadas, porque há afirmação que aconteceu a mudança de comportamento em outras pessoas, conforme propõe o trecho: *“com o passar do tempo viram que as nossas aves vieram para encantar nosso meio ambiente com suas cores, cantos e assovios lindos e tão puro como o ar que respiramos do meio ambiente sem poluição”*.

Analisando o **cenário e sua ambientação**, verificou-se que tanto a situação inicial como a situação problema têm em comum o mesmo espaço físico, apesar do trecho *“na tarde de sexta-feira passava por um certo caminho indo para casa de minha irmã. Ouvi diversos cantos, mas não identifiquei o que seria. Então, parei e comecei a prestar atenção, quando veio do alto dos galhos das árvores voando um bando de guarás”*, solicitar várias inferências. Em especial a respeito do trajeto e do veículo de transporte, uma vez que o herói-protagonista parou em um ponto específico do caminho para verificar o que de fato estava acontecendo e imaginou o problema a ser enfrentado, ou seja: *“logo imaginei que estariam em ameaça pelos seus predadores (caçadores)*. Por inferência, entende-se que o caminho percorrido apresenta floresta. A ambientação do cenário, nessas partes do enredo, é harmônica e musical até ser interrompida pelo som da revoada dos guarás, provocando um clima de tensão na mente do narrador-protagonista.

A partir da revoada, o local da ação é transferido para o *habitat* dos guarás, isto é, próximos de rios, lagos e mangues, pois o narrador-protagonista afirmou que os caranguejos estavam morrendo. O clima é de poluição e destruição no ambiente físico. Contudo, o comportamento do herói-protagonista é de confiança e de esperança, porque decidiu criar o antídoto.

No clímax, o espaço físico permanece o mesmo e menos poluído, uma vez que o texto requer inferência para saber como o antídoto foi aplicado e quais resultados surgiram, apesar de não estar explícito a composição, pois: *“os predadores das aves ameaçadas em extinção perceberam que tinha alguém cuidando do meio ambiente para que nada de mal acontecesse”*. O texto da solução do problema não revela o que os predadores viram a ponto de fazê-los mudar o seu comportamento. No entanto, aos poucos o clima tornou-se amistoso e esperançoso em prol da diminuição da caça predadora e também da poluição em rios, mares e lagos, de acordo com o fragmento: *“logo perceberam que estavam acabando com o nosso meio ambiente e então resolveram mudar suas atitudes. Juntaram-se a mim para distribuir o antídoto do bem, não jogando lixos nos rios, mares e lagos*. E por fim, na situação final o cenário é o mesmo, porém, o clima é mais harmonioso, musical, colorido e agradável.

Tratando, a partir desse instante **do foco narrativo e do discurso**, conforme dito anteriormente, a escrita da 1ª versão teve o foco narrativo onisciente, enquanto da 2ª versão e também da 3ª versão, o foco narrativo adotado foi o do protagonista escrito em 1ª pessoa, sendo utilizado totalmente o discurso indireto, pois não há diálogo entre os personagens.

No entanto, a ausência de pontuação sugeriu a utilização da técnica de expressão de pensamento monólogo interior ou do fluxo de consciência, conforme ilustra o fragmento:

Quando veio do alto dos galhos das árvores voando um bande guará ... então eles voaram junto ao bando de garças e os caçadores não conseguiram identifica-los pois ainda não tinham mudado de cor as suas penas os caranguejos que os alimentavam estavam já morrendo pela poluição do homem ao meio ambiente. (PROFESSORA PARTICIPANTE I –B, 3ª VERSÃO).

Comentando a respeito do **tempo** da 3ª versão do texto de “*O meio ambiente sem poluição*”, os tempos, **cronológico e psicológico**, são descobertos por inferência. Porém, a versão apresenta pistas para duração dos eventos desses tempos entre a situação inicial e o momento que o narrador-protagonista decide criar o antídoto, isto é, tudo aconteceu na tarde de sexta-feira, desde que seja admitido que a tarde inicia após às 12:00 e termina às 18:00.

Nesse trecho da narrativa há um tempo psicológico da imaginação do narrador-protagonista que não está explícito, pois o fragmento “*logo imaginei que estariam em ameaça pelos seus predadores (caçadores)*”, está totalmente dependente de inferência, porque é necessário descobrir a hora que o veículo de transporte parou para que o narrador-protagonista prestasse atenção no som. Entretanto, não está no tecido do texto o tempo cronológico das cenas que tratam sobre a criação e aplicação do antídoto do bem.

O **tempo físico**, período que compreende entre observação e a reflexão dessa observação (psicológico) dos predadores e o “*passar do tempo*” da situação final, também não estão na superfície do texto, exigindo inferência para saber. Contudo, o **tempo verbal** passado foi utilizado. Portanto, é um texto com característica de locução narrativa.

Em síntese, “*O meio ambiente sem poluição*” é resultado de evolução de escrita literária, onde há uma situação inicial e apenas uma proposta de solução de problema na 1ª versão. Observa-se uma situação inicial, uma situação problema pouco desenvolvida e descrições explicativas sobre o voo de uma ave qualquer na 2ª versão.

Na 3ª versão tem-se um texto com enredo arquitetando o texto, conforme defende Mesquista (2006) e também enredo completo de acordo com Moiseis (2006) e Todorov (2006). É uma narrativa diferente do conto de fadas, pois tem situação problema definida e obstáculos

para os anti-heróis e para o narrador-protagonista. Portanto, está de acordo com a visão de Todorov (2006) para conto de aventura.

Durante a trama, há um vilão que tem os seus comportamentos modificados por meio da observação e da reflexão, pois alguém estava cuidando do ambiente que eles haviam poluído. Portanto, traz conteúdo do cotidiano no entendimento de Perroti (1986) e também de Moiseis (2006). Apresenta uma solução de problema e uma situação final próxima do cotidiano da educação ambiental. É um conto de aventura que apresenta hesitação fantástica e mantém as características das narrativas classificadas como fantástico-maravilhoso por Todorov (2006), porque não forneceu explicações de como é o antídoto e como ele agiu no meio ambiente e nas pessoas. Todavia, a 3ª versão merece ser novamente revisada para que seja apresentado mais detalhes, especialmente aqueles referentes aos obstáculos, às provas e às recompensas.

4.1.2.3 Professora Participante do Grupo intervenção I - C: O pássaro mascarado

A 3ª versão do texto “*O pássaro mascarado*” tratou da poluição deixada pelos turistas em uma ilha encantada. Os animais não podiam beber e nem comer o que a natureza lhes provia, porque havia lixo deixado pelos humanos. Para solucionar o problema, o pássaro mascarado soprou e fez surgir um vento capaz de levar o lixo até a residência dos turistas. A presença do lixo fez com que eles tivessem consciência sobre como cuidar do meio ambiente, conforme consta no anexo XXIII.

Analisando a construção dos **personagens** e iniciando pelo **herói**, observou-se que houve uma construção durante as revisões, ou seja, na 1ª versão são os animais quem ocupam essa função, pois o trecho “*foram de encontro aos humanos para conversar*” denuncia que todos os animais se dirigiram até o vilão. Contudo, a função de herói é delegada ao pássaro sábio na 2ª versão, visto que “*ele devagar e escondido entre os galhos para decifrar o que acontecia*”. Nas cenas mais adiante, ele surgiu como pássaro mascarado, capaz de soprar e formar um vento muito forte. Mas é na 3ª versão que a função é consolidada ao pavão, pois o personagem pavão é mencionado e tem ação de permanecer escondido para observar desde a situação inicial, tendo a identidade mantida sob sigilo na solução do problema, afinal está mascarado.

Destaca-se que o pássaro sábio e o pavão ocupam duas funções na 2ª e na 3ª versão do texto, isto é, ele é a personagem que conhece tudo, portanto, é capaz de responder às questões feitas pelos demais animais. Por isso é um **sábio** e também o herói, porque utiliza dessa sabedoria para vencer o vilão. No texto, a responsabilidade de solucionar o conflito não foi transferida para outro personagem, como acontece no conto de aventura da idade média, onde

o sábio apenas apresenta a profecia. Entretanto, o pássaro sábio é classificado na 1ª versão como a personagem sábio, porque o enredo está incompleto.

A partir da 2ª versão, os animais da ilha assumem a função de **anti-heróis**, pelos menos os citados no texto, ou seja, a girafa, o leão e o macaco, porque as demais espécies existentes na ilha são tidas como **personagens figurantes**. Aliás, isto também é o resultado de uma construção, visto que não aparecem na trama da 3ª versão, os animais que cantavam e nadavam nas duas primeiras versões. Eles foram substituídos pela expressão “todas as espécies”, enquanto o **antagonista**, desde a 1ª versão, por causa da atitude de jogar o lixo sem se preocupar com o meio ambiente, ficou ao encargo dos humanos que frequentaram a floresta de Encantadas.

Como o lixo nas duas últimas versões foi jogado na cidade dos visitantes, o trecho *“fazendo com que todo aquele lixo saísse da praia e fosse para a cidade onde moravam aquelas pessoas que sujaram toda a ilha, os moradores viram como erram em deixar todo aquele lixo jogado na natureza [...]”*, requer inferências, pelo menos duas. A primeira diz respeito em identificar que além dos visitantes da ilha, há outros moradores na cidade, enquanto a segunda corresponde em tratar “os moradores” do trecho apresentado como sinônimo de “visitantes da ilha”. Então, os moradores não visitantes da ilha são classificados como **personagens figurantes** e os moradores visitantes da ilha permanecem como **antagonista**.

As duas inferências são necessárias, porque “eles, deles e “todos” fazem referências aos visitantes, de acordo com o fragmento: *“porque o lixo estava assustando eles também na cidade deles, então todos se reuniram e tiraram todo o lixo do lugar onde moravam e aprenderam que não se pode fazer isso em lugar nenhum”*.

Ocupando-se da análise do **enredo**, a **situação inicial** da 1ª e da 2ª versão são semelhantes. O que as diferencia é que na 2ª versão foi acrescentado “viviam muitos felizes”. Contudo, o cenário e os personagens são melhor caracterizados na 3ª versão. A julgar pelas características do leão, antes era “cabeludinho” e passou a ser “cabeludão”, isto é: *“na floresta de encantadas moravam animais de todas as espécies, o macaco saltador, a girafa amarelinha, o leão cabeludão*. A próxima alteração diz respeito a descrição do comportamento do herói, visto que nas versões anteriores estava na situação problema ou nos obstáculos, conforme sugere o fragmento: *“e também bem escondidinho entre a mata um sábio o Sr. Pavão, viviam a cantarolar”*. A terceira alteração tratou de ampliar a ideia do cenário inicial, pois tudo ali era: *“viviam todos felizes naquele paraíso tudo muito limpo, águas cristalinas e ar puro”*.

Assim como a situação inicial, a **situação problema** foi alvo de alteração nas revisões, com exceção da ambientação e do local. Mas o conteúdo sofreu alteração, principalmente ao julgar a construção da função do personagem pássaro sábio, já comentado anteriormente,

porque a situação problema da 1ª versão destacava o personagem que apesar de sábio, à primeira vista não soube esclarecer o que era o tal barulho. Tal característica não foi observado nas demais versões.

Entretanto, na próxima versão e antes dos animais avistarem o objeto estranho, foi acrescentado os sentimentos deles e como eles fizeram para descobrir, isto é: *“como nunca havia ouvido ficaram muito assustados, seguiram andando até o mar quando finalmente avistaram um objeto muito estranho e coisas se movendo”*. Desta forma foi substituído a descrição do som da versão anterior, visto que na 2ª versão foi explorado o comportamento dos animais e também os caracterizando como anti-heróis, tendo como consequência, por outro lado, a modificação dos obstáculos.

Contudo, na 3ª versão há substituição de “movendo” para “movimentando” e o acréscimo de *“o susto foi enorme ninguém sábia o que era aquilo”* que explora ainda mais as emoções dos anti-heróis, tornando a curiosidade o problema a ser solucionado. Os obstáculos apresentados na 2ª versão permaneceram, mas houve alteração no tipo de discurso.

As cenas do desenvolvimento apresentam os obstáculos da 1ª versão iniciando com o pássaro sábio respondendo quem eram os responsáveis pela bagunça e como eram o comportamento deles. Na sequência, é contado que os humanos deixaram lixo na ilha e os animais questionam o sábio novamente, sendo que este explica-lhes sobre o tempo de decomposição do lixo.

Foi apresentado na cena seguinte o comportamento do sábio: *“ele devagar e escondido entre os galhos para decifrar o que acontecia, quando olhou saiu a dar risadas e falou: amigos são apenas os humanos”*. A personagem segue dando explicações e recomendações de não se aproximar deles. Sanada a curiosidade, as próximas cenas trataram do barulho, do lixo deixados no período de cinco dias, porque no sexto dia os humanos foram embora, e de como o lixo atrapalhava a vida dos anti-heróis.

Na 3ª versão, o primeiro obstáculo ganhou mais ação por causa da substituição do verbo “resolveram” por “correram”, da inclusão dos verbos “chegaram e explicaram” e do pedido de ajuda, uma vez que o trecho *“correram para a casa do sábio Sr. Pavão para pedir ajuda, chegaram...”*, sugere o estado do corpo dos animais, isto é, batimentos cardíacos ofegantes, por exemplo.

A inclusão da cena *“ explicaram ao sábio que precisavam de ajuda, pois algo muito estranho estava acontecendo nas areias da bela ilha dele”* conferiu ainda mais coerência a cena posterior *“todos foram juntos com o Sr. Pavão tentar descobrir o que era, e bem devagarinho o Sr. Pavão olhou entre as folhas e saiu a dar gargalhadas e falando*, visto que na 2ª versão

ela não tinha muita conexão. O diálogo visto entre Pavão e os animais dão mais realidade a cena e confirmou a função do herói e dos anti-heróis da 3ª versão.

Apesar da cena seguinte não apresentar o tempo cronológico de permanência na ilha, o fragmento sugere a permanência dos visitantes por um bom tempo, conforme as palavras:

“No outro dia era muito barulho na areia, no mar, quando os animais já estavam cansados de tanto barulho isso já haviam se passado dias e dias e os humanos enfim foram embora mas deixaram muito lixo, os animais já não podiam mais tomar banho, tomar água, nem conseguiam caminhar na areia”. (PROFESSORA PARTICIPANTE I – B, 3ª VERSÃO).

O **clímax** do texto, como pode ser observado no trecho da 2ª versão, *“no segundo dia que o lixo assustava os animais e não sabiam o que fazer”*, por ser uma afirmação, gerou pouca tensão durante a leitura. Mas é notável uma alteração significativa no clímax da 3ª versão, principalmente ao que se refere à tensão dos anti-heróis, pois *“todos já estavam desesperados”*.

A **solução do problema** e a situação final estão diferentes na 2ª versão, sendo observado um aprimoramento na 3ª versão, visto apresentar um texto mais elaborado e diferente do tradicional desfecho dos contos de fadas, apesar de manter o maravilhoso. Porém, o fantástico-maravilhoso, pois com uma única gota do antídoto fez surgir um vento forte capaz de transferir a sujeira da ilha para cidade dos vilões, conforme trecho da última revisão: *“quando surgiu um pássaro mascarado e com uma gota de um antídoto fez um grande vento fazendo com que todo aquele lixo saísse da praia e fosse para a cidade onde moravam aquelas pessoas que sujaram toda a ilha ...”*

A solução do problema do texto “O pássaro mascarado” não é restrito à ilha de Encantadas, porque ao transferir o lixo para cidade dos vilões, fez com que os visitantes da ilha e os moradores da cidade aprendessem no concreto as dificuldades de se conviver com o descarte indevido de lixo. Por outro lado, a cidade ou parte dela saiu vencedora com a mudança de atitude dos vilões, ou seja: *“os moradores viram como erram em deixar todo aquele lixo jogado na natureza, porque o lixo estava assustando eles também na cidade deles, então todos se reuniram e tiraram todo o lixo do lugar onde moravam e aprenderam que não se pode fazer isso em lugar nenhum”*.

E a **situação final** falou do equilíbrio na ilha: *“e nas florestas todos voltaram a viver bem e felizes”*.

Ocupando-se da escrita a respeito do **cenário e da sua ambientação**, notou-se que é resultado das revisões. Na 1ª versão a história passou somente na ilha e nos arredores dela. A partir da 2ª versão, a história apresentou duas cenas que aconteceram em local fora dos arredores

da ilha, mais precisamente na segunda parte da solução do problema e quando o pássaro mascarado transfere o lixo para cidade dos visitantes da ilha.

Enfim, na situação inicial e parte da situação problema da 1ª versão, a ambientação é de harmonia, de paz e de noite enlutarada até o momento em que tudo isso é interrompido por um clima de algazarra e muito barulho, fazendo com que os anti-heróis tenham pensamentos de curiosidade e de susto. Contudo, no desenvolvimento do texto, a ambientação é de suspense até o momento que o sábio deu risada, logo após descobrir que se tratava de humanos. O suspense permaneceu contribuindo para que a ambientação retornasse perto do habitual até que o sábio teceu explicações. Com o passar dos dias, o clima começa a ter um cheiro horrível, as águas não são cristalinas e há muito lixo. Isso posto, o desespero é instalado.

A ambientação de suspense continua na 2ª versão. Porém, com uma certa esperança de solucionar o problema, afinal *“resolveram ir a casa do sábio da ilha... para descobrir”*. Apenas o clima de desespero não está explícito na 2ª versão.

Entretanto, os obstáculos da 3ª versão apresentavam um clima de correria e de suspense permanente até que o herói descobriu que se tratava de humanos. Ao rir da situação, rompeu com aquele clima por uns instantes. Mas o suspense perdurou durante o diálogo. As próximas cenas permaneceram como descrito na 2ª versão.

Na 2ª versão a ambientação do clímax é sombria, porque *“no segundo dia que o lixo assustava os animais e não sabiam o que fazer”* e de desespero na 3ª versão, uma vez que *“e todos já estavam desesperados”*.

A solução do problema da 2ª e da 3ª versão tem um clima de suspense, afinal ninguém sabia quem era o pássaro mascarado *“...surgiu um pássaro mascarado...”*, seguido de uma ventania que instalou na situação final um ambiente de limpeza na ilha, enquanto na cidade dos visitantes, eles sofriam com a poluição causada pelo lixo. Entretanto, a 3ª versão aumentou o suspense inicial ao incluir no texto *“... e com uma gota de um antídoto fez um grande vento...”*

Abordando o **foco narrativo e o discurso**, observou-se que as três versões foram escritas com o foco onisciente intruso. No entanto, a 1ª versão apresentou o discurso indireto, uma vez que não há diálogo explícito entre os personagens. Contudo, foi notado na 2ª versão a inclusão do discurso direto na cena onde o herói resolve a curiosidade dos anti-heróis, ou seja: *“...quando olhou saiu a dar risadas falou: amigos são apenas os humanos, então explicou o pássaro, eles moram em um lugar cheio de outras pessoas assim, não se aproximem deles”*. Porém, na 3ª versão há uma ampliação do diálogo, visto que os anti-heróis ganharam voz no enredo e na cena onde o narrador apresentou: *“eles perguntaram: - Humanos? O que é isso?”*

Foi perceptível que o texto “*O pássaro mascarado*” apresentou poucas cenas sem pontuação na 1ª versão. No entanto, elas aumentaram a partir da 2ª versão, sugerindo a tentativa do uso da técnica “fluxo de consciência” no trecho “*eles moram em um lugar cheio de outras pessoas assim, não se aproximem deles*”. A ausência de ponto logo após “pessoas” e a colocação de vírgula após “assim” indicam a ideia que o narrador escreveu da forma como o pássaro sábio pensou, apesar da técnica prever a escrita totalmente sem pontuação.

Destaca-se a redação do pensamento como acontece de fato na mente do narrador, escrita na cena da solução do problema, isto é: “*voar todo lixo e levou pelos ares, jogou todo lixo na cidade onde moravam aqueles visitantes que deixaram tudo ali*”. Isso deixou mais visível a tentativa de utilizar a técnica “fluxo de consciência” na 3ª versão, exceção quando há uso do discurso direto. Mas por ora, trata-se do pensamento menos articulado do narrador e não do personagem.

Analisando o **tempo** no texto “*O pássaro mascarado*” a partir deste instante, notou-se que o tempo cronológico da 1ª versão está explícito somente no trecho “*em uma noite*”, enquanto as expressões temporais, “*uns dias*” e “*com os dias*”, exigem inferências para saber em quantos dias de fato a trama aconteceu.

Na 2ª versão, entre a situação inicial e a 2ª parte dos obstáculos, as cenas solicitam inferência, pois os eventos poderiam ter acontecido no período noturno entre 18:00 e 06:00 horas ou entre 18:00 e 24:00 horas, visto que a partir das 00:01 é outro dia. Na sequência, sabe-se que os visitantes permanecerem na ilha por 05 dias e que no sétimo dia da história, a poluição chegou a tal ponto que obrigou o herói a agir. Portanto, o tempo da história na ilha ocorreu em 07 dias. No entanto, a 3ª versão não apresentou o tempo de 07 dias para o enredo, sendo substituído pela frase “*isso já haviam se passado dias e dias*”, deixando o tempo cronológico ser descoberto por inferência.

A presença do tempo físico na 2ª versão, aquele que trata da reação causa – efeito, é visível em: os animais resolvem procurar o sábio, após verem “*objeto estranho e coisas se movendo. Resolveram [...]*”; na cena do sábio “*quando olhou saiu a dar risadas*”; na cena em que os animais “*não sabiam o que fazer, surgiu um pássaro mascarado*”; e por último, na cena em que “*os moradores ficaram muito assustados com todo aquele lixo, perceberam...*”.

Na 3ª versão há uma exploração maior desse tempo, justamente para dar mais ênfase aos sentimentos e a reação dos personagens. Nota-se logo a presença de três reações imediatas em cenas sequenciais da situação problema, isto é: os animais após ouvirem o barulho “*ficaram muito assustados*”; “*seguiram andando até o mar*” e logo que viram o objeto “*o susto foi enorme*”; e na cena do desenvolvimento do enredo “*correram para a casa do sábio [...] explicaram*”. A reação imediata retorna na solução do problema com a formação do vento após

o lançamento do antídoto, uma vez que “*com uma gota... fez um grande vento fazendo com que todo lixo saísse da praia e fosse para cidade...*” e também na cena onde os moradores tomaram consciência que o lixo tem lugar certo, “*todos se reuniram e tiraram...*”.

Entretanto, o tempo psicológico é descoberto por inferência nas três versões, pois nem o narrador sabe quanto tempo durou o desespero e o susto que os animais tiveram. Contudo, o tempo verbal passado, característica da locução narrativa, foi utilizado na escrita das três versões, sendo observado a presença da locução discursiva na 2ª versão e mantida na 3ª quando há o diálogo entre o pássaro sábio e os animais.

Concluindo, “O pássaro mascarado” é fruto das revisões realizadas, visto que foi a partir da 2ª revisão que o texto apresentou todas as partes de uma narrativa sob o ponto de vista de Mesquita (2006) e de Todorov (2006). O texto da 3ª versão apresentou o tempo físico para ilustrar os sentimentos e a relação causa-efeito do comportamento dos humanos na ilha de Encantadas, na perspectiva de Moiseis (2006) e Nunes (1995).

O texto teve origem em uma escrita do tipo maravilhoso-puro na 1ª versão e terminou em uma narrativa do tipo fantástico-maravilhoso, conforme defende Todorov (2006), pois não há explicação científica para uma gota do antídoto criar uma ventania, assim como a própria natureza do herói, Sr. Pavão, não permite que ele se esconda na mata, conforme dito na situação inicial do texto e também por ele utilizar máscara na solução de problema. Essas cenas não são explicadas logicamente pela ciência. Por isso, são fantásticas e mantêm a hesitação durante o ato de leitura. Sob a ótica de Moiseis (2006), “*O pássaro mascarado*” apresentou obstáculos e recompensa, porque houve mudança de comportamento dos vilões. Contudo, o texto merece uma nova revisão para uma descrição mais detalhada dos obstáculos enfrentados pelo herói e pelos anti-heróis.

4.1.2.4 Professora Participante do Grupo intervenção I - D: Memórias

A 3ª versão do texto “*Memórias*” abordou as questões de poluição de um rio e como este foi convertido em ponto turístico, conforme exposto no anexo XXIV.

Analisando a construção **das personagens**, foi perceptível desde a 1ª versão que os dois pescadores ocuparam o papel de **herói**, porque eles sugeriram o mutirão de limpeza como antídoto, após verem o lixo depositado no rio. Na 2ª versão, eles são identificados com nome e a idade é obtida por inferência no trecho: “*João e José são dois pescadores que lembram do tempo quando eram jovens, então todos os anos eles se encontravam para fazer uma pescaria*”. Mas a situação final das duas últimas versões revelou que os heróis poderão ou não estar na 3ª

idade, afinal de contas levaram até os netos, de acordo com o fragmento da 3ª versão: *“José e João levaram seus filhos e netos para aproveitar o rio”*.

O **personagem antagonista** é identificado por inferência na situação problema das três versões, conforme sugere o trecho da 3ª versão: *“eles notavam que havia menos peixes, o rio estava mais sujo, com sacolas, latas, garrafas, até sofás e vários outros tipos de lixo”*. Afinal de contas, os poluidores poderão ser os frequentadores do rio que necessariamente não são os moradores do local. Porém, na situação final da 2ª versão, o trecho *“desse dia em diante, o rio passou a ser cuidado pela população da cidade, muitas e muitas pessoas passaram a frequentar esse rio”* forneceu pistas para afirmar que os moradores locais são “um dos responsáveis” pela poluição, visto que, admitindo por inferência, eles participaram ativamente do mutirão e ao recolher o lixo tomaram consciência de suas atitudes a ponto de se tornarem fiscalizadores e cuidadores do rio.

Abordando o **enredo**, notou-se a ausência de cenas no desenvolvimento e do clima das duas primeiras versões que, por sua vez, apresentam os obstáculos enfrentados pelo herói.

Contudo, a **situação inicial** da última versão apresentou uma temporalidade para pescaria com *“desde o tempo de criança”*, substituindo a expressão “jovem” observada na versão anterior. Isso forneceu pistas de continuidade da amizade até a vida adulta e da própria pescaria, pois na **situação problema**, as expressões, *“o tempo passou”*, *“todos os anos”* e *“cada ano”*, fazem o elo com a situação inicial. Notou-se ainda que o caso de pescador está mais explícito e tem uma conexão com a situação final do enredo.

Entretanto, **as cenas do desenvolvimento** que geralmente contém os obstáculos, na 3ª versão estão contidas na situação problema, porque os conectores discursivos, *“mas”*, *“mais”* e as expressões *“cada ano”* demonstram que o lixo era depositado continuamente, tornando-se um obstáculo para sobrevivência dos peixes e para pescaria, conforme sugere o fragmento:

Mas, cada ano que se passavam eles notavam que havia menos peixes, o rio estava mais sujo, com sacolas, latas, garrafas, até sofás e vários outros tipos de lixo. Então, ficaram desolados com o que estavam vendo, aquele rio que tanto se divertiram e que até conseguiram pescar um lagarto..(PROFESSORA PARTICIPANTE I – D, 3ª VERSÃO).

O **clímax** do enredo da 3ª versão é responsável por conectar o caso de pescador da situação problema, uma vez que *“então, ficaram desolados com o que estavam vendo, aquele rio que tanto se divertiram e que até conseguiram pescar um lagarto”*.

Analisando a **solução do problema**, percebe-se que na 1ª versão o texto afirmou que resolveram fazer um mutirão, isto é, *“então eles resolveram fazer um mutirão para limpar e*

recuperar o rio onde eles se divertiram muito”, enquanto na 2ª versão foram acrescentados: sentimentos de preocupação antes da ação “*resolveram*” e a palavra “*antídoto*” após “*fazer*”. Todavia, após a vírgula, permaneceu o mesmo texto da 1ª versão. Porém, o texto tem função de explicar o que vem a ser o antídoto, conforme o trecho: “*eles pensaram, pensaram e resolveram fazer um antídoto, era um mutirão com várias pessoas para recuperar o rio que tanto eles se divertiram*”.

Entretanto, na 3ª versão houve o acréscimo “*o mutirão foi um sucesso*” que tratou de revelar a recompensa dos heróis e a repetição do verbo de ligação “e” correspondente ao tempo que os heróis ficaram pensando para ter a ideia do mutirão. E a solução do problema daquela versão, ficou assim: “*enfim, pensaram e pensaram e resolveram fazer um ‘antídoto’, um mutirão com várias pessoas para recuperar o rio que tanto deu alegria a eles. O mutirão foi um sucesso*”. A 3ª versão teve ainda a exclusão do verbo “era” que sugere a utilização de outro tipo de discurso, a ser comentado posteriormente.

Em se tratando da **situação final** da 1ª versão, tem-se uma escrita muito próxima dos felizes para sempre do conto de fadas, ou seja, “*desse dia em diante, o rio passou a ser cuidado pela população da cidade, muitas e muitas pessoas passaram a frequentar esse rio*”. Na 2ª versão, o texto anterior é mantido, no entanto, tem-se a exclusão da vírgula após a expressão “diante” e a inclusão da frase “*José e João hoje em dia leva seus filhos e netos para aproveitar o rio*. Contudo, é na última versão que o causo de pescador apresenta uma maior conexão com a trama, tornando o rio um ponto turístico após a ação do mutirão, conforme a voz do narrador no trecho: “*depois desse dia, a população da cidade passou a cuidar do rio, e as famílias passaram a frequentar o mesmo. José e João levaram seus filhos e netos para aproveitar o rio. E o rio ficou tão famoso porque os pescadores pescaram um lagarto que virou um ponto turístico da cidade*”.

Comentando a respeito do **cenário e sua ambientação**, conforme dito ao tratar do enredo, nas duas primeiras versões não há narração das provas enfrentadas e do clímax do enredo. Mas foi notado que a situação inicial teve alteração de cenário nas três versões, posto que: na primeira versão, o local inicial por não estar explícito, faz com que o trecho “*em uma manhã agradável dois pescadores saíram para uma pescaria, todos os anos eles se encontravam para esse evento entre amigos*”, solicite inferência. Portanto, poderia ter como trajeto: casa – estrada – rio/tanque/mar. O causo de pescador acontece no rio nas três versões. Porém, a confirmação da inferência desse local aconteceu apenas na situação problema.

Na 2ª versão, assim como na 3ª versão, a situação inicial informa que irá narrar uma lembrança. Portanto, o narrador poderá estar em qualquer local. Mas na última versão, a

conversa ficou mais evidente. Contudo, o local é indefinido, porque o trecho “*João e José são dois pescadores que lembram do tempo quando era jovem, então todos os anos eles se encontravam para fazer uma pescaria era um evento entre amigos*” não forneceu pistas do local da conversa.

No entanto, a situação inicial da 1ª versão é retomada na 3ª versão e com a narração da saída para pescaria, isto é: “*esta história que vou contar é de dois pescadores. Em uma manhã agradável dois pescadores saíram pescar, todos os anos eles se encontravam, desde o tempo de criança, era um evento entre amigos*”. As pistas sugerem que os locais das cenas poderiam ser assim considerados: casa – estrada – rio/tanque/mar, excluindo a ideia de local indefinido como consta na 2ª versão e ainda traz pistas para o trajeto inicial a respeito do caso, rio/tanque/mar – local de encontro entre amigos, para comentar sobre a pescaria do lagarto.

A ambientação das três versões é de festa e de alegria por causa da viagem até o rio, tornando-se divertida, pois a pescaria estava sendo realizada entre amigos, exceção para 2ª versão, porque na cena onde os heróis comentaram sobre as lembranças é de nostalgia. A segunda parte da situação inicial, aquela que conta o caso, nas três versões a ambientação é sombria, apesar de ser engraçado e assustador para os pescadores. A cena seguida tem um clima de ironia, pois os amigos dos heróis não acreditavam na pesca do lagarto.

O local da situação problema é definido como sendo o rio, inclusive responde à inferência solicitada na situação inicial. Na 3ª versão há um acréscimo afirmando que os heróis não residem mais na cidade onde aconteceu o caso, conforme fragmento: “*o tempo passou e João e José foram embora da cidade*”. Entretanto, a ambientação da situação problema nas duas primeiras versões é marcada por passagens sombrias, por causa da poluição que o rio estava enfrentando. Contudo, os obstáculos da 3ª versão estão contidos na situação problema, pois a frase “*cada ano que se passavam eles notavam que havia menos peixes*” revela um ambiente desesperador, uma vez que o depósito de lixo no rio era contínuo.

O local físico da solução do problema é o rio nas três versões. Mas a ambientação não é a mesma, posto que na 1ª versão e por ser muito próximo à solução de problema dos contos de fadas, a troca é muito rápida, ou seja, de um ambiente poluído e triste para um ambiente limpo. Como não há nenhuma ambientação que sugere preocupação dos heróis, a troca é mágica, uma vez que os heróis viram o rio e resolveram fazer um mutirão, conforme o trecho: “*então eles resolveram fazer um mutirão para limpar e recuperar o rio onde eles se divertiram muito*”.

Entretanto, o acréscimo “*eles pensaram, pensaram*” forneceu uma pista no texto da 2ª versão, cuja ambientação de desespero permaneceu na situação problema e que os heróis ficaram muito tempo observando o estado do rio até que “*resolveram fazer um antídoto*”. A partir desse

trecho o ambiente não é tão desesperador, pois estava pairando para os heróis um sinal de esperança. Porém, o rio continuava em estado sombrio.

No entanto, com a inclusão de “*enfim*” antes de “*pensaram e pensaram*” na 3ª versão, sugere a existência de um clima festivo e de solução dos problemas. Contudo, a manutenção das expressões “*pensaram e pensaram*” mantém a ambientação da 2ª versão. Tem um clima totalmente de alegria e de recompensa com a inclusão da frase “*o mutirão foi um sucesso*”.

O espaço físico da situação final é o rio, no texto da 1ª versão. Ele tem uma ambientação de sossego e de limpeza e é frequentado por muitas pessoas, inclusive pela descendência dos heróis, conforme trecho da 2ª versão: “*João e José hoje em dia leva seus filhos e netos para aproveitar o rio*”. No entanto, é na 3ª versão, como dito anteriormente, que há uma conexão maior com o causo da situação inicial, uma vez que após a exclusão daquela ambientação sombria e desesperadora, o rio virou ponto turístico e transformou-se em um espaço de lazer.

Tratando **do foco narrativo e do discurso**, as três versões apresentaram o foco narrativo onisciente intruso. Porém, é na 3ª versão que o discurso direto está presente, pelo menos no diálogo entre os heróis a respeito da pescaria do lagarto. Assim como é na última versão que o narrador conversa com o leitor, tornando-o mais onisciente intruso.

Alguns trechos dessa versão sugerem a utilização da técnica fluxo de consciência. Contudo, são pensamentos do narrador e não dos heróis, como pode ser observado em: “*foi assustador e engraçado porque não foi fácil pegar o bich*”; “*e o rio ficou tão famoso porque os pescadores pescaram um lagarto que virou um ponto turístico da cidade*”; e “*o rio que tanto deu alegria a eles*”.

Abordando a questão do **tempo** em “*Memórias*”, o **tempo psicológico** é descoberto por inferência nas três versões. Entretanto, o **tempo físico** é observado explicitamente após o mutirão, pois os moradores da cidade passaram a cuidar do rio.

Notou-se que há um **tempo cronológico** para o tempo de duração do mutirão, ou seja, a expressão temporal “*desse dia em diante*” presente na 1ª e 2ª versão e “*depois desse dia*” presente na 3ª versão afirmando que o antídoto aconteceu em “um dia.” Porém, a 3ª versão ampliou o tempo da história, uma vez que não está explícito na 1ª versão, sendo definido a partir da juventude dos heróis, na 2ª versão. Mas os fragmentos da última versão, “*todos os anos eles se encontravam, desde o tempo de criança*” e “*José e João levaram seus filhos e netos*”, conferem que o tempo cronológico do evento pescaria durou a vida toda dos heróis, ou seja, da infância à fase adulta, pois a observação do rio levou esse tempo, haja vista que os heróis se encontravam todos os anos para pescar. O mutirão aconteceu em um dia qualquer dentro desse período.

Em relação ao **tempo verbal**, foi perceptível o uso do tempo passado, característica da locução narrativa, na escrita da 1ª versão e da 2ª versão, sendo notado na 3ª versão, a presença da locução discursiva na cena da pescaria do lagarto da 3ª versão.

Em síntese, “Memórias” evoluiu de um esboço na 1ª e 2ª versão muito próximo das narrativas como maravilhoso-puro, com ausência das provas, obstáculos e do clímax, para tornar-se um micro conto com características definidas por Álvares (2012) e com os obstáculos presentes ao ser narrada a situação problema da 3ª versão. Nessa última versão, não há nenhum tipo de hesitação fantástica, pois o efeito do antídoto mutirão tem explicações dadas pela ciência, principalmente pela psicologia. Contudo, não é revelado se todos os visitantes do rio, em especial os não moradores, se eles deixaram de jogar lixo no local, visto que o rio passou a ser frequentados por muitas pessoas.

De acordo com o pensamento Todorov (2006), a 3ª versão do texto apresentou obstáculos não tão explícitos e sendo deduzidos por inferência, porque os heróis vinham tendo dificuldades em pescar por causa do lixo. A recompensa veio com o cuidado do meio ambiente em torno do rio. Enfim, o texto merece uma nova revisão, desde que se tenha o desejo de detalhar os obstáculos enfrentados nas pescarias.

4.1.2.5 Professora Participante do Grupo intervenção I - 5: A missão da borboleta

A 3ª versão do texto “*A missão da borboleta*” conta que após Trena chegar na fase adulta, ela recebeu uma missão no primeiro dia de aula da faculdade, isto é, descobrir a razão dos outros jardins não serem bonitos como o jardim que morava. Enfim, ela criou um antídoto, conforme pode ser visto no anexo XXV.

Analisando a construção das **personagens** do texto.

Trena é uma borboleta em processo de desenvolvimento biológico e cognitivo, sendo uma das personagens principais, nas três versões. Ela é ingênua pelo fato de nunca ter saído do jardim que morava. Por isso, acreditava que todos os jardins eram bem cuidados. Porém, ao chegar à fase adulta, teve uma decepção.

Na 1ª versão e logo após “*viu que nem todo jardim era cuidado como o que ela nasceu*”, assumiu a missão de salvar todos os jardins e ensinar também outras borboletas em como distribuir o antídoto criado unicamente por ela, uma vez que a personagem tem um comportamento impulsivo e procurou resolver tudo sozinha. Como consequência, não conseguiu atingir os verdadeiros poluidores do ambiente. Por isso, na 1ª versão Trena é uma protagonista, mas classificada como **anti-herói**.

Na 2ª versão e logo após entender que chegou a fase adulta, ela descobriu que “*teria que frequentar a faculdade. [...] pois sonhava em ser bióloga*”. Trena tornou-se estudante da faculdade, sendo o trabalho de criação do antídoto resultado de orientação que recebeu do professor, conforme explícitos nos trechos: “*Trena então foi fazer pesquisa de campo[...] Não precisou de muito tempo para descobrir que eram os seres humanos*”; e “*Trena, pensou, estudou, conversou com os colegas e resolveu criar um antídoto*”. Nessa versão, ela é apresentada com um comportamento diferente da anterior, visto que deixou de ser impulsiva para ouvir e convidar outros personagens para participar do seu projeto.

Enfim, na 3ª versão é explícito a idade de Trena, apesar de existir uma tentativa na 2ª versão, ou seja, “*afinal, já tinha um mês de idade*”. As características descritas na 2ª versão foram mantidas, sendo reforçada a questão da reflexão, pois ela buscou ajuda para “*como fazer os humanos tomarem*” a pílula Zap, chegando a ser líder do grupo de estudos. Trena ocupa o papel de **heroína** desde a 2ª versão.

Tratando-se do **personagem antagonista**, foi notado que o papel é ocupado pelos seres humanos desde a 1ª versão. O mesmo acontece com a **personagem secundária** Dra Joana Inha, pois está presente nas três versões, enquanto o professor Jabuti surgiu na trama da 2ª versão. O personagem Marlin, o último personagem secundário a ser escrito, apareceu na 3ª versão. Como **figurante** nas três versões, o papel é ocupado pela mãe de Trena e somente na última versão, o papel também é exercido pela turma da formatura que “*João Jabuti estava satisfeito e formou aquela turma com muita alegria*”.

Destaca-se que “*A missão da borboleta*” apresenta um **anti-herói** que surgiu na trama durante os obstáculos da 2ª versão, isto é, primeiramente eram “os escorpiões”, conforme trecho: “*Trena, pensou, estudou, conversou com os colegas e resolveu criar um antídoto. Para ajudá-la chamou para ajudá-la os escorpiões, especialista em química. Juntos desenvolveram uma pílula ‘a zap’...*”. Entretanto, na 3ª versão o único escorpião chamado pela heroína foi o Nitro, conforme demonstra a cena em: “*Juntos, Trena e Nitro, desenvolveram uma pílula ‘a zap’*”. Ele está no texto como anti-herói, porque é um especialista em química, não é estudante e tem conhecimento necessário para fazer qualquer antídoto. Porém, não possuía as capacidades ou os atributos da personagem Trena para agregar pessoas e propor solução.

Comentando o **enredo**, notou-se que na 1ª versão estão presentes todas as partes do mesmo, não sendo observado a solução do problema e a situação final no texto da 2ª versão. Mas a última versão contempla todas as partes.

Foi identificado que a trama da 1ª versão está mais concentrada em apresentar o ciclo de vida da borboleta, enquanto a 3ª versão apresentou mais eventos e obstáculos para

demonstrar a questão do cuidado com os jardins, sem desconsiderar o desenvolvimento emocional e cognitivo da heroína, conforme segue:

A frase da **situação inicial**, “*no início era apenas uma lagarta e Trena era o seu nome*”, é a mesma nas três versões, sendo visto que a **situação problema** foi mantida nas três versões, existindo a substituição do conector discursivo “e” da 2ª versão por “estava” na última versão, conforme explícito em: “*Sendo uma lagarta, seu mundo era o jardim. Ela passeava de planta em planta, como um mochileiro visita os países. Ela gostava disso. Estava satisfeita. Feliz. Feliz porque achava que o mundo era assim... lindo, seguro, perfeito*”.

Aparentemente a situação problema não é tão transparente nas três versões, uma vez que “*o mundo era assim... lindo, seguro, perfeito*” para Trena. Na prática o problema é descoberto por inferência, porque a 1ª versão envolveu a ingenuidade e a impulsividade da personagem, enquanto nas duas versões seguintes, o problema girou em torno da personagem ser ingênua, justamente por nunca ter saído do jardim que residia.

As **cenas do desenvolvimento** apresentaram os obstáculos que permaneceram nas três versões, isto é, tratam da saúde de Trena, do repouso indicado pela médica do jardim até o momento em que a heroína percebeu que havia se transformado em borboleta. Porém, na última versão foi notado inclusões, tais como: do conector “então” para enfatizar que Trena foi procurar a médica do jardim; do conector “finalmente” para criar maior expectativa sobre a chegada da fase adulta; e por fim, a inclusão de “Trena” antes da frase que indica que a personagem foi até uma poça d’água, conforme fragmento do texto:

Um belo dia, ela se sentiu mal. Será que estava doente? Sentia-se cansada, febril e com dores no corpo. Resolveu então procurar a médica veterinária, Dra Joana Inha. A médica examinou e não achou nada de errado, deu uma gota de néctar da flor do maracujá e mandou a lagarta descansar. Foi o que Trena fez. Quando acordou no outro dia, sentia-se bem melhor... sem dores, mais leve. Tão leve que parecia voar... Opa! Olhando para o chão, viu que estava voando mesmo. Será que finalmente havia chegado à idade adulta, como a mamãe avisou que iria acontecer? Trena foi até uma pocinha d’água e viu que havia se tornado uma linda borboleta. Já estava na hora mesmo! (Professora Participante I - 5, 3ª versão).

Colocando em tópicos, tem-se como obstáculos:

- 1º Sente-se mal e começa a se questionar se está doente.
- 2º Apresenta sintomas como febre, o que requer ajuda especializada. Mas as dores no corpo poderão impedir Trena de buscar ajuda.
- 3º Resolve procurar a médica do jardim.

Recompensa: Consegue chegar ao local onde se encontra a médica do jardim, ser examinada e medicada no mesmo local.

4º Repousar por algumas horas e aguardar o efeito da medicação.

Recompensa: O remédio fez efeito e a personagem Trena melhorou e se transformou em borboleta.

Desse trecho em diante, a 1ª versão apresentou que a heroína sonhava com o dia da transformação, pois estaria autorizada a viajar e conhecer outros jardins, visto que *“Trena sonhara com este dia, em que poderia viajar para outros jardins. Mas quando fez isto, ficou tão infeliz... Pois viu que nem todo jardim era cuidado como o que ela nasceu. Havia muita poluição por aí”*.

Entretanto, a partir da 2ª versão há uma tentativa de fornecer a idade da heroína, sendo confirmada na última versão que *“afinal, já tinha um mês de idade e, portanto já estava na hora de viajar para outros jardins. Então, animadíssima, partiu”*. Trena havia completado um mês de vida, portanto, confirmando a fase adulta, o que imediatamente entendido por ela, poderia realizar o seu sonho de viajar para outros jardins.

Ainda na 2ª versão, novos obstáculos foram criados, sendo mantido a prova malogro da 1ª versão, isto é, a personagem Trena viu que nem todo jardim tão bem cuidado quanto ao que residia. Na prática e por causa da alteração na caracterização da personagem, o obstáculo para realização do sonho dela virou motivação para os estudos na faculdade.

Da 2ª versão à 3ª versão, foram notados ajustes de escrita, tais como: substituição de verbos “precisou de” para “demorou” em *“não demorou muito tempo para descobrir que eram os seres humanos”*; da mesma forma o verbo “estudou” foi substituído por “pesquisou” em *“Trena, pensou, pesquisou, conversou com os colegas e resolveu criar um antídoto”*, uma vez que ao afirmar que a heroína pesquisou, caracteriza-a como uma personagem em processo de desenvolvimento e de obtenção de competências exigidas pelo curso superior. Por outro lado, esse trecho também faz correspondência com a situação final da 3ª versão; e por último, houve a inclusão do conector discursivo “a fim de” em *“voltou empolgada para a faculdade a fim de entregar o resultado da sua pesquisa”*, tornando a frase mais coerente.

Observa-se a existência de alteração no tempo verbal de “observando” para “observar” em *“Trena [...] para observar o que causava toda aquela sujeira”*, pois a forma verbal anterior sugeria a ideia que um dos personagens - professor Jabuti ou Trena - já sabiam quem estava poluindo o jardim, portanto, não estava coerente com o trabalho solicitado pelo professor. Assim, a inclusão de “para observar” faz correspondência com descobrir o que está acontecendo nos jardins.

Outra alteração que interferiu na coerência das ações diz respeito da exclusão da frase “*antes de conhecer outros jardins*” na 3ª versão. A nova redação tornou mais claro a condição ou pré-requisito para Trena poder viajar, isto é, “*Antes de qualquer coisa teria que fazer a faculdade, pois sonhava em ser bióloga para entender a flora do seu e de outros jardins*”.

Por fim, as alterações descritas geraram mais cinco obstáculos e duas recompensas para heroína, ficando a 3ª versão com nove obstáculos, cinco recompensas e uma prova malogro. Em tópicos:

5º Matricular e se dirigir à faculdade de biologia para concretizar o sonho de viajar por outros jardins.

Penalidade: Percebe que há jardim não tão belo quanto o seu.

6º Superar o choque de realidade e perceber que o mundo não era tão lindo, seguro e perfeito.

7º Executar o primeiro trabalho solicitado pelo professor Jabuti.

Recompensa: Passou para próxima fase dos estudos.

8º Criar um grupo de pesquisa.

Recompensa: Encontrou o escorpião Nitro

9º Pesquisar a solução do problema.

Recompensa: Criação da pílula ZAP

O **clímax** do texto “*A missão da borboleta*” que na 1ª versão era “*tomou uma decisão: faria de sua vida uma missão para despoluir outros jardins*” foi substituído por “*com o antídoto feito, surgiu um novo problema: como fazer os humanos tomarem*”, gerando o 10º obstáculo a ser solucionado pela heroína que encontrou sua recompensa escrita na solução do problema da 3ª versão, visto que a 2ª versão do texto não apresentou a solução do problema e a situação final.

Mas antes de tratar da recompensa final, destaca-se que a **solução do problema** e a **situação final** da 1ª versão foram totalmente substituídos na última versão por cenas que explicam a resolução do último obstáculo, uma vez que:

Um colega peixe, o Marlin deu a ideia de colocar na rede de distribuição da água na cidade.

Assim foi feito e após quinze dias os resultados começaram a aparecer. O lixo diminua aos poucos. Os seres humanos conforme foram se conscientizando, começaram primeiro deixar de poluir, em seguida começaram a recuperar.
(PROFESSORA PARTICIPANTE I – 6, 3ª VERSÃO).

A recompensa final está na **situação final** da 3ª versão, porque na 1ª versão foi abordado a consequência da personagem Trena não combater a origem do problema,

caracterizando uma prova malogro com penalidade, sendo tais cenas substituídas pela cena da formatura que, por inferência, confere à heroína a realização do seu sonho, isto é, viajar jardins afora, conforme nota-se no fragmento:

*João Jabuti estava satisfeito e formou aquela turma com muita alegria.
Trena agora era adulta, formada e ansiosa para ver os jardins de outras cidades.
Com seu grupo de estudos juntamente com Nitro e Marlin, Trena agora iria fazer sua
pós-graduação. Mas isso é para outra história. (PROFESSORA PARTICIPANTE I
– E, 3ª VERSÃO).*

Comentando a respeito do **cenário e sua ambientação**, nota-se nas três versões que a maioria do local e a ambientação são descobertas por inferências, porque o texto forneceu pistas. Mas existem passagens em que o local e o clima estão explícitos.

O cenário e a ambientação da situação inicial não está explícito, mas a situação problema das três versões informou que o enredo tem seu início em um jardim, cujo clima é pacífico, harmônico, feliz, seguro e perfeito.

O local que aconteceram os quatro primeiros obstáculos, comum nas três versões, conforme apontado no enredo, tem o seguinte itinerário: residência da heroína – consultório da médica veterinária – local de repouso – pocinha d'água. Para isso, o texto forneceu pistas, uma vez que Trena estava em sua residência quando passa mal, porque ela “*resolveu então procurar a médica veterinária do jardim*”. Supõe-se que a médica estava em seu consultório. Porém, é por meio de inferência que o local de repouso será descoberto, visto que o mesmo não está explícito. Outra pista fornecida pelo texto, “*Opa! Olhando no chão viu que estava voando mesmo*”, indicou que a personagem Trena estava acima do solo. O clima do local de repouso é calmo e não tem barulho, ao contrário do primeiro que era desesperador por causa da suspeita de alguma doença.

A partir da pocinha d'água o cenário passou por diferentes jardins, cujo clima era de destruição e poluição, infelicidade e tristeza. Entretanto, na 2ª e na 3ª versão o itinerário dos obstáculos e das recompensas é outro, ou seja, passou a ser: jardins observados durante o caminho até a faculdade – faculdade – diferentes jardins para pesquisa de campo – faculdade - laboratório da faculdade, conforme pistas fornecidas pelo texto, tais como: “*foi então que começou a perceber que nem todos os jardins eram belos [...]*”, “*chegando na faculdade [...]*”, “*Trena foi fazer a pesquisa de campo [...]*”, “*Trena voltou empolgada para faculdade [...]*” e “*Para ajudá-la chamou [...] Nitro [...] especialista em química*”.

A ambientação dos jardins foi mantida na 2ª versão, no entanto, a introdução do cenário da faculdade contribuiu com a escrita de novos climas ou com pistas para serem descobertos por inferência, como: na faculdade o clima é de diálogo, seguida de expectativa

durante a pesquisa de campo. Ao retornar à faculdade, é instalado uma ambientação de silêncio, de estudo, de reflexão e, também de esperança, sendo tudo isso substituídos pela felicidade após a criação da pílula ZAP.

O clímax do enredo na 1ª versão aconteceu em diferentes jardins, cuja ambientação era de tristeza e de poluição, seguida de esperança por Trena assumir uma missão. Como teve alteração nas versões posteriores, o local foi alterado para o laboratório da faculdade e passou de uma ambientação de felicidade para um clima de tensão, afinal há mais um obstáculo a ser vencido, ou seja, “*com o antídoto feito, surgiu um novo problema: como fazer os humanos tomarem*”.

O cenário da solução do problema da 1ª versão iniciou com a faculdade em um ambiente de expectativa que foi substituído por um clima de esperança, à medida que Trena viaja para diferentes jardins com a finalidade de ensinar como espalhar o antídoto. Contudo, na 3ª versão e por causa da criação de mais um obstáculo no clímax, o local da solução do problema começou na faculdade e terminou na rede distribuição de água. Enquanto os resultados não surgiram, o clima ficou tenso por quinze dias.

O local das cenas da situação final, na 1ª versão, é o jardim que continua tendo um clima de poluição, enquanto a cena da situação final da 3ª versão tem um clima de felicidade, pois trata da formatura da turma da personagem Trena.

Abordando o **foco narrativo e discurso**, as três versões de “*A missão da borboleta*” foram escritas na 3ª pessoa, com foco narrativo onisciente intruso, uso do discurso indireto como predominante a partir da 2ª versão, discurso direto nos diálogos e presença de discurso indireto livre nas três versões.

O discurso indireto está totalmente presente na 1ª versão do texto, sendo notado quatro cenas nas quais o uso do indireto livre aparece na escrita, ou seja: na cena logo após o narrador informar que a heroína achava tudo “*lindo, seguro e perfeito*”; na cena em que a heroína acorda após o repouso e diz “*opa!*”; na cena quando ela se reconhece como uma borboleta, pois “*Já estava na hora mesmo!*”; e na cena da situação final “*a poluição continua aparecendo, até porque os humanos não entendem*”. As três primeiras cenas foram mantidas nas demais versões, com exceção da quarta cena, pois a situação final foi modificada.

Foi identificado, ainda no clímax da 2ª versão e mantido na última, o uso do discurso indireto livre para apresentar o problema que surgiu após a criação do antídoto, ou seja, “*como fazer os humanos tomarem?*”

A respeito do discurso direto, ele foi utilizado a partir da 2ª versão e mantido na última, ocorrendo em duas cenas. Primeiramente após o narrador contar o que Trena viu pelo caminho, questionar o professor Jabuti e responde-lo assim: “*Ah! Eu vi muito lixo na terra, cheiro ruim*

no ar e águas turvas – disse a borboleta”. A segunda aparição do discurso direto aconteceu quando o professor Jabuti fez o encaminhamento da pesquisa de campo para protagonista Trena: - *Excelente trabalho! Você passou para a próxima fase dos seus estudos. Agora, o próximo trabalho é descobrir o que fazer para solucionar o problema*”.

Analisando o **tempo** em “*A missão da borboleta*”.

O **tempo cronológico** é descoberto por inferência nas três versões, com exceção em algumas cenas, uma vez que, desde a 1ª versão, o texto deixou explícito que tudo acontece em dois dias, a partir do ato de Trena sentir-se mal e ir à faculdade, pois “*um belo dia, ela se sentiu mal[...]quando acordou no outro dia [...] na sua primeira saída quando ia para a faculdade [...] chegando na faculdade...*”. O tempo cronológico das demais cenas é descoberto por inferência, na 1ª versão.

Contudo, a partir da cena do diálogo entre Trena e Jabuti, o texto apresentou passagens que são possíveis de serem quantificadas ou quase quantificadas, apesar do intervalo de tempo não ser explícito entre as cenas do diálogo de Trena e Jabuti e a cena de realização da pesquisa de campo. Mas apesar da expressão “*não precisou de muito tempo*” não indicar o tempo em quantidade, sugere a ideia que entre uma volta e outra, a heroína descobriu quem causava a poluição. Novamente o tempo cronológico da cena seguinte até o clímax é fruto de inferência, porque não se sabe quanto tempo levou para o antídoto ser criado.

Como dito ao falar do enredo, a 3ª versão trouxe o desfecho do problema apresentado na versão anterior e ainda um tempo explícito para verificar o alcance do antídoto, pois “*após quinze dias os resultados começaram a aparecer*”. Antes desta cena, ele é descoberto por inferência, porque não se sabe quanto tempo levou para o antídoto ser lançado na água e nem o tempo de recuperação dos jardins. O tempo de permanência da personagem Trena na faculdade também é descoberto por inferência. Enfim, o tempo da história poderia ser resumido da seguinte forma: 02 dias entre passar mal e ir à faculdade; inferência para realização dos estudos e criação do antídoto; inferência para surgir a ideia de colocar na rede de distribuição de água; 15 dias para os primeiros efeitos surgirem; inferência para o tempo de recuperação do jardim; e inferência para o percurso até a formatura.

Observando o **tempo físico**, nota-se que ele está presente desde a 1ª versão e foi mantido nas demais versões até a cena em que Trena chega à faculdade. Geralmente o tempo entre causa e efeito é imediato no texto, principalmente onde Trena “*sentiu-se mal [...] resolveu então procurar a médica [...] a médica examinou [...] mandou a lagarta descansar*. O efeito do sono levou algumas horas, pois “*quando acordou no outro dia*”.

Foi identificado também o tempo físico na cena em que Trena observa os jardins, visto que lhe causou espanto. E, depois “*chegando na faculdade, questionou seu professor[...]*” que, por sua vez, imediatamente perguntou, ouviu e recomendou-lhe “*descobrir o que causava a poluição*”. Outra reação instantânea foi observada no momento de entrega do resultado, uma vez que o professor disse: “*- excelente trabalho! Você passou para próxima fase de seus estudos*”. Enfim, o instantâneo surgiu outra vez na cena que tratou do funcionamento da pílula ZAP, ou seja, “*que num piscar de olhos levava o ser humano a dormir e, durante o sono*”.

A duração do **tempo psicológico** é descoberta por inferência nas duas primeiras versões, entre a cena que narra ingenuidade de Trena, afinal tudo era lindo para a personagem, até o dia da decepção, isto é, ao ver a poluição em outros jardins. Contudo, na 3ª versão este tempo psicológico tornou-se explícito, visto que “[...]já tinha um mês de idade e, portanto já estava na hora de viajar”. Portanto, a ingenuidade durou um mês, sendo substituído durante o caminho até a faculdade por um sentimento de decepção que motivou o questionamento ao chegar na faculdade. As cenas seguintes não apresentaram narração de sentimentos, com exceção de “empolgada” em que “*Trena voltou empolgada para a faculdade a fim de entregar o resultado da sua pesquisa*”. Mas o tempo de duração do sentimento não é explícito. Enfim, o tempo que Trena levou para se constituir como uma personagem adulta é semelhante ao tempo que ela frequentou a faculdade.

Entretanto o **tempo verbal** passado, característica da locução narrativa, foi utilizado na escrita das três versões, sendo observado a presença da locução discursiva a partir da 2ª versão e por causa da alteração da história e da inclusão das cenas em que Trena e Jabuti conversam.

No texto “*A missão da borboleta*”, foi perceptível a existência de hesitação fantástica e uma narrativa com características do fantástico-maravilhoso, desde a 1ª versão, conforme concepção de Todorov (2006). Na 3ª versão, o texto apresentou linearidade adequado ao pensamento de Moiseis (2006). A respeito da escrita dos obstáculos e das recompensas, considerando o defendido por Todorov (2006), em “*A missão da borboleta*” são fruto das revisões, tanto é que a partir da 2ª versão a aventura aos poucos foi tecida. Portanto, o enredo está bem estruturado, condizente à visão de Mesquita (2006).

4.1.2.6 Professora Participante do Grupo intervenção I - 6: A conscientização de todos

A 3ª versão do texto “*A conscientização de todos*” abordou a preocupação de um grupo de pessoas sobre o lixo jogado no meio ambiente e a maneira como conseguiram conscientizar as pessoas sobre a preservação do meio ambiente, conforme pode ser observado no anexo XXVI.

Antes de analisar a construção **das personagens**, registra-se que o texto foi escrito em 1ª pessoas nas duas primeiras versões e no foco narrativo da protagonista, de fato “*numa manhã de domingo, acordei pensativa*”. Todavia, na 3ª versão a autora alterou para o foco narrativo onisciente intruso, impactando diretamente na construção no papel do **herói** do enredo, conforme o trecho, “*numa manhã de domingo, Joci acordou pensativa*”. Portanto, a heroína do texto *A conscientização de todos* é Joci, porque foi ela quem teve a iniciativa de reunir alguns amigos para discutir, afinal “*Joci resolveu então, reunir alguns amigos que também estavam preocupados com esta situação*”. Apesar dos amigos, André, Ana Clara e Joaquim, compactuaram da mesma preocupação que a heroína, não ocupam essa função desde a 1ª versão, porque eles foram convidados a participar da reunião. Logo, não estão como líderes do grupo, mas atuam como **personagens secundários**.

A partir da 2ª versão, o texto apresentou o reitor como **figurante** e na 3ª versão, foi é incluído nessa categoria de personagem, o pessoal da faculdade.

Nas três versões, a sociedade é a responsável pela poluição do meio ambiente, portanto, ocupa o **papel de antagonista**. Porém, na 1ª versão o texto afirmou que o produto aerossol foi criado e “*toda a população ficou engajada a cuidar do meio ambiente e descobriram a importância de um ambiente limpo e preservado*”. Mas como está explícito que dois amigos moram em bairros diferentes do narrador, entende-se, por inferência, que os antagonistas eram a população dos bairros de residência do herói e dos amigos dele que, por sua vez, não permaneceram eternamente maus.

No entanto, na 2ª versão isso é alterado, porque o aerossol irá atingir “*todos que entrassem em contato com ele, começavam a observar a natureza com mais cuidado e, conseqüentemente mudavam as suas atitudes com relação ao meio ambiente*”. A nova redação forneceu pistas que alguns moradores dos bairros não seriam atingidos pelo antídoto, porque a conjugação do verbo “entrar” no pretérito imperfeito do subjuntivo sugere isso. Por outro lado, pessoas que transitassem por aqueles bairros seriam afetadas pelo antídoto, mas não resolveria o problema local. Como na 3ª versão a cena não foi alterada, ficou a ideia que nem todos os vilões foram atingidos pelo antídoto.

Abordando neste momento o **enredo**, observa-se que houve aprimoramento em algumas partes da trama. A começar pela **situação inicial**, pois “*numa manhã de domingo, acordei pensativa*” era o texto das duas primeiras versões. Mas na 3ª versão, “*numa manhã de domingo, Joci acordou pensativa*” revelou a troca de foco narrativo.

A **situação problema** foi aprimorada à medida que a revisão aconteceu, ou seja, na 1ª versão o narrador protagonista admitia que o planeta precisava de ajuda e decide: “*resolvi fazer*

alguma coisa para mostrar à todos o que estava acontecendo”. Por isso, reuniu alguns amigos para que eles compreendessem a situação visualizada pelo herói e apresentassem os problemas do bairro que residem, conforme trecho:

Reuni alguns amigos em comum para uma conversa sobre o que fazer para ajudar no combate à poluição. Descobrimos muitos problemas: No bairro onde André mora, o lixo é depositado nos terrenos baldios. Já, no bairro de Ana Clara, não existe saneamento básico. O esgoto é a céu aberto. A preocupação de Joaquim é com a sujeira jogada no rio que passa próximo a sua residência. (PROFESSORA PARTICIPANTE I – F, 1ª VERSÃO).

Na 2ª versão, no entanto, o problema está mais direcionado e objetivo, pois “*resolvi fazer alguma coisa prá mostrar à todos que o planeta Terra estava doente (muito poluído)*”. A partir do momento que o narrador protagonista afirmou que a Terra estava doente, as duas cenas, convidar para reunião e a reunião entre os amigos, da 2ª versão são deslocadas para as cenas do desenvolvimento. Entretanto, na 3ª versão é apresentado o responsável pelo adoecimento do planeta e os motivos dos vilões terem esse comportamento, isto é, “*Nosso planeta está precisando de ajuda. Ele está doente, com muitas pessoas jogando lixo em lugares inadequados e fazendo com que ele fique “doente”. Um planeta rico, cheio de vida e de energia, está se degradando por falta de comprometimento de sua população*”.

As **cenas do desenvolvimento** da 1ª versão apresentaram obstáculos explícitos e informação que o grupo fez vários encontros, decidiram criar um antídoto, se autoquestionaram sobre os custos e quem iria executar o projeto e por fim, escolher a melhor ideia de cada personagem do grupo. A recompensa é explícita na situação final, uma vez que as ações foram resolvidas e as pessoas se conscientizaram.

No texto da 2ª versão foram acrescentadas duas cenas: a primeira é sobre a discussão dos problemas que os amigos do narrador protagonista trouxeram, isto é, “*e discussões para solucionar os problemas citados*”, e a segunda cena é sobre um novo obstáculo, ou seja, “*quem será o químico responsável?*” pelo projeto do antídoto. O texto dessa versão mantém os dois tipos de obstáculos da 1ª versão e ainda mais o obstáculo de reunir os amigos que, conforme dito ao comentar a situação problema e cenas da reunião da 2ª versão, foram deslocadas para o desenvolvimento do texto. Em síntese, de quatro obstáculos presentes na 1ª versão, a 2ª versão apresentou sete, ou seja:

- 1º Narrador protagonista precisa reunir os amigos para discutir o que fazer.
- 2º Descobrir os problemas encontrados nos bairros de residência dos membros do grupo.
- 3º Realizar reuniões para encontrar a solução.

Recompensa: A ideia de criar o antídoto.

- 4º Verificar quem irá financiar o projeto.
- 5º Em que localidade o antídoto será aplicado.
- 6º Quem será o químico responsável.
- 7º Vencer a tensão causada pelas questões.

Entretanto, o aprimoramento dos obstáculos é visto na 3ª versão e inclusive qualitativamente, tendo em conta que parte do 1º obstáculo foi mantido, mas o foco da reunião é outro, isto é, *“reunir alguns amigos que também estavam preocupados com esta situação”*. Ao fazer isto, a heroína não precisa descobrir os problemas que os amigos enfrentam no bairro, porque eles serão questões agregados ao anunciado na situação problema. Por isso, eles são expostos. O 3º e o 4º obstáculos e a recompensa foram mantidos.

No entanto, o 5º obstáculo teve o acréscimo de “será feito a pesquisa”, em razão de *“Onde será realizada as pesquisas e execução dela? Indagou Ana Clara”*, enquanto o 6º foi totalmente substituído em função de *“e várias questões vieram a dificultar a criação do produto”*. O próximo obstáculo foi mantido e o 8, 9º e 10º foram criados em função de: *“Passou alguns dias e o grupo foi procurar o reitor de uma faculdade da cidade. Explicaram todo o projeto e a preocupação com o planeta. O reitor ficou de pensar em ajudar”*.

Destaca-se que a alteração do 6º obstáculo exclui totalmente a entrada de um novo personagem no enredo, aquele que aparece somente na solução do problema para resolver o conflito, como acontece no conto de fadas. É nessa versão de *“A conscientização de todos”* que fica evidente o papel de heroína de Joci e a cumplicidade de seus amigos.

Em síntese, tem-se:

- 1º Reunir os amigos que tem a mesma preocupação.
- 2º Expor os problemas encontrados nos bairros de residência dos membros do grupo.
- 3º Igual a 2ª versão.

Recompensa: Igual a 2ª versão.

- 4º Igual a 2ª versão.
- 5º Em que localidade será feito a pesquisa e a aplicação do antídoto.
- 6º Levantamento das dificuldades para criar o produto.
- 7º Igual a 2ª versão.
- 8º Ir à faculdade falar com o reitor.
- 9º Esperar que o reitor ouvisse o projeto e aceitasse ajudá-los.
- 10º Aguardar a resposta do reitor

O clímax do enredo dá um salto ao abordar as emoções dos personagens, isto é, de “o grupo ficou tenso” da 1ª versão, na 2ª versão “o grupo ficou tenso e cada um falou a sua ideia” e na última, com a finalidade de explorar mais o suspense causado pelos obstáculos, o clímax teve uma tensão adicional, pois “dias depois, quando Joci e seus amigos já estavam desanimados com as tentativas de apoio para a execução do projeto, veio uma ligação da faculdade”.

Semelhante situação foi identificada na escrita da **solução do problema**, pois na 1ª versão “e cada um falou a sua ideia” e na **situação final** “os problemas foram resolvidos, o aerossol foi criado, a população dos bairros ficou engajada, cuidaram do meio ambiente e se conscientizaram de mantê-lo limpo”.

Entretanto, a 2ª versão apresentou a ida à faculdade como solução do problema, porque supostamente lá seria o local apropriado e encontrariam o químico para criar, junto com o grupo, o antídoto, tendo em vista que o texto “ao se passar alguns meses, criamos um produto em aerossol afirma que o antídoto foi criado por todos. O que parece ser a situação final da 1ª versão, foi deslocado para a solução do problema da 2ª versão, visto que o aerossol será lançado no ar e irá modificar o comportamento das pessoas que entrassem em contato com o antídoto. Além do mais, apresenta uma nova **situação final** “e assim, o nosso planeta estaria cuidado e preservado para que as gerações futuras tenham a oportunidade de ver as suas maravilhas”.

No entanto, a 3ª versão mantém o suspense e a tensão das provas e do clímax na solução do problema, visto que a ligação do reitor, que também se configura como “recompensa”, solucionou em partes o problema quando comparado com a solução do problema da 2ª versão, pois haveria meses pela frente para criação do produto, ou seja, “começaram imediatamente as pesquisas, estudos e experimentos. Alguns meses depois, o produto estava pronto”. Assim como na versão anterior, o aerossol foi lançado no ar e aqueles que tiveram contato mudaram o seu comportamento em relação aos cuidados com o meio ambiente.

A novidade inserida na situação final da 3ª versão, “Joci e seus amigos fizeram a parte deles. E você o que faz pelo ambiente em que está inserido?”, revela na prática leitora que o narrador onisciente é tão intruso que resolve conversar com o leitor.

Comentando a respeito do **cenário e sua ambientação**, nas três versões a maioria do local em que as cenas aconteceram são descobertas por inferências, com exceção na 2ª versão em “fomos procurar o reitor da faculdade” e na 3ª versão, visto que “passou alguns dias e o grupo foi procurar o reitor de uma faculdade da cidade” e “o reitor não só aceitou ceder o espaço”. As cenas indicam ser a faculdade o local dos experimentos.

Contudo, a ambientação foi explorada à medida que as revisões aconteceram, principalmente a partir da 2ª versão e quando os obstáculos foram apresentados. Por outro lado,

a situação inicial e a situação problema têm uma ambientação única às três versões, visto ser o ambiente calmo, tranquilo, o que possibilitou a reflexão.

A mudança de clima ocorreu de fato no trecho que tratou dos obstáculos da 3ª versão, ou seja, na 1ª e na 2ª versão, apesar da existência de alguns agravantes, o clima é tranquilo. Além disso, a ambientação é outra na última versão e já começa no 1º obstáculo com *“Joci resolveu então, reunir alguns amigos que também estavam preocupados com esta situação”*. Isto segue com a ideia de reforço da preocupação no trecho *“Já, no bairro de Ana Clara, não existe saneamento básico. O esgoto é a céu aberto, prejudicando a população”*, uma vez que a inclusão de *“prejudicando a população”* afirmou isso. Novamente, a preocupação é destacada com *“Até móveis são jogados nele”*, pois substituiu a visão egocêntrica do sujeito que fala do bairro onde vive Joaquim.

Apesar de não estar explícito no texto, a passagem temporal *“passaram-se algumas semanas de conversas e discussões”* sinaliza que houve muita tensão até surgimento da ideia de produzir o antídoto, estabelecendo um pouco de calma. Porém, o conector discursivo - *“mas”* - rompe e cria novamente a tensão, sendo explorada ainda mais em: *“e várias questões vieram a dificultar a criação do produto”*. Tanto é que a cena seguinte da 2ª versão fazia parte do clímax, onde *“O grupo ficou tenso e cada um falou sua ideia”*, sendo na última versão antecipada para o momento do planejamento da criação do produto, revelando que a própria heroína também teve um momento de tensão maior em: *“Joci, viu sua preocupação aumentar ainda mais”*.

O clima tenso perdurou por alguns dias, porque procuraram a faculdade, ou seja, *“passou alguns dias e o grupo foi procurar o reitor de uma faculdade da cidade. Contudo o clima de tranquilidade passou muito rápido e novamente a tensão foi instalada, porque “o reitor ficou de pensar em ajudar”*.

O clímax na 3ª versão tem um ambiente de suspense e de tensão quando comparado com o texto das duas primeiras versões, porque a inclusão de conector temporal em *“dias depois, quando Joci e seus amigos já estavam desanimados com as tentativas de apoio para a execução do projeto”* criou o suspense e consequentemente aumentou o clima de tensão e de expectativa de condução do projeto. Isto tornou a solução do problema mais atraente e diferente do texto escrito na versão anterior, haja vista a faculdade ter aceitado imediatamente ajudar, pois *“veio uma ligação da faculdade onde o reitor não só aceitou ceder o espaço como também ofereceu todo apoio”* demonstrando que o projeto foi debatido, deixando o ambiente feliz. Mas por inferência, *“alguns meses depois, o produto estava pronto”*, o trecho sugere que o clima de tensão perdurou durante o processo de criação.

A ambientação da situação final é de tranquilidade e de harmonia nas três versões, além disso foi acrescentado na última versão um clima de reflexão que ultrapassa o enredo, tendo em vista que o questionamento é direcionado ao leitor.

Tratando a partir desse instante **do foco narrativo e do discurso**, as duas primeiras versões de “*A conscientização de todos*” foram escritas em 1ª pessoa, sendo alterada, portanto, para foco narrativo onisciente intruso na última versão, mantendo a predominância do discurso indireto com a presença do discurso direto, discurso indireto livre e monólogo interior.

Ao ler a 1ª e a 2ª versão do texto, notou-se que trata de lembranças do narrador protagonista/herói e não identificado por nenhum nome. Entretanto, na 3ª versão com a troca de foco, surgiu a personagem Joci como protagonista na função de heroína, e um novo personagem, o narrador. Consequentemente houve alteração de discurso, isto é, o pensamento sobre o planeta foi escrito com o discurso indireto, pois antes era o narrador protagonista que contava a trama e na 3ª versão, trata-se do pensamento e da ação de Joci escrito por um narrador onisciente intruso.

O foco onisciente é olhado já no início da trama, visto que o narrador apresentou a heroína como uma pessoa muita reflexiva, melhor dizendo: “*numa manhã de domingo, Joci acordou pensativa*”. Na sequência, o pensamento dela é posto sem verbo de elocução e sem marcadores de discurso, como travessão, por exemplo, caracterizando o uso da técnica monólogo interior, sinaliza o fragmento:

*Nosso planeta está precisando de ajuda.
Ele está doente, com muitas pessoas jogando lixo em lugares inadequados e fazendo com que ele fique “doente”.
Um planeta rico, cheio de vida e de energia, está se degradando por falta de comprometimento de sua população.*

No trecho que antecede o levantamento dos problemas na 3ª versão, o discurso utilizado foi o indireto, porém, quem fala nesse momento é o narrador, explicando que “*Joci resolveu então, reunir alguns amigos que também estavam preocupados com esta situação*”. Está explícito a condição de onisciente intruso, “sabe tudo”, uma vez que ele conhecia também os pensamentos dos amigos de Joci, condição não tão explícita nas versões anteriores.

A cena da reunião é marcada pelo discurso indireto nas duas primeiras versões. Portanto, somente o narrador-protagonista falava no texto. No entanto, os amigos de Joci tiveram a oportunidade de se manifestar na reunião da 3ª versão. Apesar disso, não há como saber quem está falando, porque o pronome demonstrativo “deste”, o numeral “um” e a ausência de verbo de elocução no diálogo na primeira frase sinalizam que qualquer um dos quatro amigos

poderia estar falando, assim como ele poderia ser ou não o autor das demais falas durante a reunião, conforme trecho:

- Aqui onde moramos é assim, disse um destes amigos.
- No bairro onde André mora, o lixo é depositado nos terrenos baldios.
- Já, no bairro de Ana Clara, não existe saneamento básico. O esgoto é a céu aberto, prejudicando a população.
- A preocupação de Joaquim é com a sujeira jogada no rio. Até móveis são jogados nele.

As cenas seguintes, seguem escrita por meio do discurso indireto até o diálogo que tratou sobre os agravantes, pois neles Joaquim e Ana Clara se manifestaram como pode ser visto em: “- *Quem vai custear nosso projeto? Disse Joaquim*” e “*Onde será realizada as pesquisas e execução dele? Indagou Ana Clara*”. As demais cenas até a situação final são escritas com o discurso indireto. Contudo, o trecho “ *e, assim, o nosso planeta estaria cuidado e preservado para que as gerações futuras tenham a oportunidade de ver suas maravilhas...*” foi escrito por meio do discurso indireto livre, porque o pensamento pode ser da heroína ou do narrador.

O foco narrativo é tão onisciente e tão intruso que chegou a questionar o leitor com “*e você o que faz pelo ambiente em que está inserido?*”, logo após afirmar que “*Joci e seus amigos fizeram a parte deles*”

Analizando o **tempo** do texto “*A conscientização de todos*”.

O tempo cronológico é descoberto por inferência, nas três versões. Mas tem-se uma ideia na 3ª versão que o enredo aconteceu em alguns meses, isto é, “*alguns meses depois, o produto estava pronto*”.

Ao observar o **tempo cronológico**, verificou-se que é produto da revisão do texto, pois teve contagem do tempo a partir de um domingo e que tudo estava resolvido “*após muitos encontros com o grupo*”, na 3ª versão. Houve um acréscimo de tempo no enredo da 2ª versão, mais precisamente na solução do problema, isto é, “*ao se passar alguns meses, criamos [...]*”. Porém, é na última versão que o tempo cronológico é expandido, porque “*após muitos encontros com o grupo*” foi substituído por “*passaram-se algumas semanas da conversa*”, seguida de após todos perceberam os agravantes “*passou alguns dias e o grupo foi procurar o reitor...*”. Depois da conversa os personagens tiveram que esperar “*dias depois, quando*”. Na prática, os personagens produziram o antídoto “*alguns meses depois, o produto estava pronto*”. Enfim, o tempo cronológico exato de toda a trama é descoberto por inferência.

O **tempo psicológico**, da mesma forma que o tempo cronológico, é descoberto por inferência. Nas duas primeiras versões, o texto apresentou a cena “*o grupo ficou tenso e cada um falou a sua ideia*”, apesar de não haver o tempo cronológico explícito para dizer quanto

tempo levou entre a exposição da ideia e a ida à faculdade, é possível inferir que a tensão durou o tempo da exposição das ideias até que um personagem falou sobre buscar apoio na faculdade. Nas demais cenas, o tempo psicológico é descoberto por inferência.

Na última versão houve acréscimo de tensão, melhor dizendo, após a conversa com o reitor, isto é, “*dias depois, quando Joci e seus amigos já estavam desanimados [...]*”. A tensão é substituída por momentos de alegria e de emoção, pois o projeto foi aceito pela faculdade, apesar deste comportamento ser uma reação imediata que diz respeito ao tempo físico.

Do mesmo modo que os demais tempos, o **tempo físico** é resultado da revisão, mas com uma diferença, ou seja, é possível de ser mensurado em “*A conscientização de todos*”. Tanto é que nas três versões a reação entre causa e efeito é imediata nos eventos entre “*numa manhã de domingo, Joci acordou pensativa*” com “*Joci resolveu então, reunir [...]*”⁷⁶. Depois na cena em que o antídoto é lançado, porque a ação dele é imediata nas pessoas que entraram em contato com ele, conforme pode ser visto: na 1ª versão, “*onde toda a população ficou engajada [...] e descobriram a importância de um ambiente limpo e preservado*”; na 2ª e na 3ª versão em: “*ao ser lançado no ar, todos que entrassem em contato com ele, começavam a observar [...] e, conseqüentemente mudavam as suas atitudes*”. E por fim, na 3ª versão, a relação causa-efeito é vista também no momento da recepção do aceite do projeto e na cena “*começaram imediatamente as pesquisas, estudos e experimentos*”.

Entretanto, o **tempo verbal** passado, característica da locução narrativa, foi utilizado na escrita das três versões, sendo observado a presença da locução discursiva especialmente na 3ª versão e por causa da mudança no foco narrativo. Porém, está presente desde a 1ª versão, não tão explícita. Contudo, o texto forneceu pistas principalmente nas cenas das reuniões, visto que na última versão, a locução discursiva está em “*- Quem vai custear nosso projeto*”. Apesar dos assuntos ficarem pendentes ou serem resolvidos futuramente, o ato de fala dos personagens aconteceu durante o ato da leitura e torna-se passado quando for lido o verbo de elocução “*Disse Joaquim*”. Há outra cena em que a locução discursiva está presente, isto é, no monólogo da heroína que está no início da 3ª versão.

Finalizando, “*A conscientização de todos*” foi escrita de forma linear, conforme definição de conto de Moiseis (2006). Evoluiu de uma narrativa na 1ª versão muito próxima das narrativas classificadas como maravilhoso-puro para ser um conto de aventura com características na 3ª versão, de acordo com o pensamento de Todorov (2006), do fantástico-maravilhoso, principalmente com a inclusão dos conectores discursivo que tratam do tempo, na perspectiva de

⁷⁶ Trecho da 3ª versão do texto “*A conscientização de todos*”.

Nunes (1985), pois eles aumentaram a tensão que caracterizou o perigo e os obstáculos e também porque o efeito imediato do antídoto não tem explicações dadas pela ciência. É pura magia.

4.1.2.7 Professora Participante do Grupo intervenção I - G: Poluição do meio ambiente

A 3ª versão do texto “*Poluição do meio ambiente*” tratou do conflito em que o personagem Firmino, no intuito de manter a família unida, faz uso de técnicas agrícolas inadequadas após ser advertido por fiscais do meio ambiente. É neste período que o agricultor vive alguns obstáculos até perceber a necessidade de renovar as técnicas utilizadas, conforme anexo XXVII.

Analisando a construção das **personagens**, o **protagonista – herói** nas três versões é ocupado pelo agricultor, cuja característica de profissão e de caráter são reveladas desde a 1ª versão, sendo batizado com o nome somente na 3ª versão, “*porém Firmino, certo homem que se achava muito sábio e sua profissão era agricultor*”. Era casado e tinha filhos pequenos somente na 1ª versão, isto é, “*Ainda correndo, gritando e gesticulando, até xingando nomes feios, impróprio para um homem de família com filhos pequenos*”, dado que a partir da 2ª versão essa característica não está explícita no texto. Por outro lado, na 3ª versão e no fragmento “*mas precisava arrumar um jeito de manter a família unida*” não há como saber se ele tinha filhos.

A característica inicial de agricultor familiar e de cultivo para sobrevivência de sua própria família, observado nas duas primeiras versões é substituída para o agricultor/líder de um grupo familiar na 3ª versão, isto é, “[...]descobre que vai ter uma longa empreitada pela frente, precisava arrumar um jeito de manter família unida, mas para isso tinha que produzir alimentos para todos. Vou fazer uma grande roça, para plantar de forma que a colheita alimente todos durante o ano, e o excedente vai vender”. A frase “*em dia de domingo, à tarde, reuni todos, parentes para uma conversa*” confirma a liderança do personagem Firmino.

Por outro lado, o próprio personagem Firmino ocupa o papel de **vilão**, nas três versões, pois, a insistência em utilizar técnicas rudimentares na agricultura e a preocupação excessiva com ganhos financeiros, não lhe permitiu reconhecer os prejuízos causados ao solo, porque “*Mesmo ele se achando o homem mais sábio dos agricultores, resolveu utilizar o meio ainda rudimentar para preparar a terra*”.

Contudo, na 3ª versão é explicitado que mesmo após ouvir os fiscais do meio ambiente, o pensamento com foco no prejuízo e no lucro é acentuado, tendo em vista que “*as terras já estão limpas, com notificação ou sem, vamos ter que plantar mesmo, então mãos à obra*”, confirmando a característica de vilão e de herói ao mesmo tempo, visto que após vencer os

obstáculos, o personagem Firmino aceitou as técnicas oferecidas pelos fiscais do meio ambiente. Salienta-se que o texto “*Poluição do meio ambiente*” não apresenta uma situação final do tipo “felizes para sempre” desde a 1ª versão, conforme será detalhado ao analisar o enredo.

O papel de **personagem secundário** é ocupado pela família, vizinhos e amigos na 1ª versão, uma vez que todos auxiliaram o herói/o vilão, conforme trechos: “*Depois da terra [...], ele e sua família, iam ferindo a terra, [...]*” e “*Convocou a família, os vizinhos e amigos que haviam ajudado nos trabalhos da roça*”. Na 2ª versão, a família assume o papel de secundário, pois os amigos e vizinhos são mencionados na situação final como receptores do conhecimento obtidos pelo herói. Entretanto, a expressão “família” surgiu na situação problema, sendo referenciada pela expressão “parentes” no trecho: “*em dia de domingo, à tarde, reuni todos, parentes para uma conversa*”, confirmando que os parentes de Firmino são personagens secundárias na última versão.

Os pássaros ocupam essa função também nas três versões, porque criaram os obstáculos para o herói/vilão, de acordo com o trecho da 3ª versão: “*Fiquem aqui, cuidando das sementes, se um tiver que sair, fique outro substituindo, não deixem esses pássaros destruir minha roça. Caso eles comam as sementes, estaremos sem comida durante o ano e ficaremos no prejuízo, pois não temos como comprar outras sementes para replantar*”.

Destaca-se que os personagens fiscais, antes de assumiram o papel de secundários na trama, nas duas primeiras versões apareciam como figurantes, porque são citados como os agentes que aplicaram multa em “*os fiscais destacaram notificação, advertência e multa*” e “*os fiscais notificaram o agricultor e multaram*”, respectivamente. No entanto, os personagens fiscais passaram a ter voz na trama da 3ª versão, demonstrando assim uma ação maior que uma mera figuração notada nas duas primeiras versões.

Em se tratando do **personagem figurante**, a 1ª versão apresentou mesmo que oculto o vendedor de visgo, porém, ele não surgiu nas demais versões.

Ocupando-se **do enredo**, foi notado que as três versões apresentaram todas as partes do enredo. Contudo, a 2ª versão⁷⁷ parece ser uma versão resumida da anterior, sendo a última, uma evolução da trama, conforme será dito nos próximos parágrafos.

⁷⁷ A 2ª versão ou a primeira revisão foi realizada após a atividade do “Dia do Autor”, tendo mais ou menos 02 horas previstas para realização da atividade. Na ocasião, pelo grupo ter decidido revisar e escrever a 2ª versão em outra folha de papel, pois não queriam rasurar a primeira, a professora participante I - G mencionou que como o texto dela era muito grande, precisava de mais tempo para escrever. Por isso, fez um resumo.

A **situação inicial** é uma escrita que tenta antecipar o que vai acontecer na trama das três versões. Na 1ª versão, tem-se um texto explicativo sobre o impacto da queimada no meio ambiente, inclusive com o destaque de causa inicial, conforme segue: *“Em tempos passados e até mesmo em dias atuais, a agricultura rudimentar, com queimadas, para limpar a terra e se utilizar das cinzas, é reconhecidamente prejudicial ao meio ambiente, por causa das gases tóxicas, da fumaça, despejada no meio ambiente. *Causa inicial”*.

Contudo, a situação inicial da 2ª versão apresentou parte do texto explicativo da versão anterior, melhor dizendo, *“em tempos passados e até mesmo em dias atuais, a agricultura rudimentar, com queimadas, para limpar a terra e se utilizar das cinzas”*, sendo completado com o pensamento de um personagem não identificado nessa parte da trama, isto é, *“sabendo-se que a queimada é prejudicial ao ambiente”*.

Na 3ª versão, a situação inicial seguiu a mesma direção, porém, há substituição do conector de discurso, definição da utilização das cinzas e confirmação que alguém não definido tem conhecimento que a queimada não é a melhor técnica para o solo, conforme trecho: *“Há muito tempo passado e até mesmo em dias atuais a agricultura utiliza de meios rudimentares para limpar a terra com as queimadas e utiliza as cinzas como nutriente mineral para as plantas, pois se sabe que a queimada é prejudicial ao ambiente”*.

A **situação problema** da 1ª versão tratou de caracterizar o herói como um agricultor que se julgava sábio o suficiente. Por isso, resolveu plantar para sobreviver, pois *“certo homem, que se achava muito sábio, agricultura era sua profissão. Para sua própria sobrevivência, resolveu plantar uma grande roça”*. Enquanto a situação problema da 2ª versão, *“certo homem que se achava muito sábio, sua profissão era a agricultura e para sua própria sobrevivência resolveu uma grande roça mesmo [...], ”* mantém a caracterização do herói, mas apresenta a sabedoria como um aspecto do caráter da personagem conferindo-lhe ao mesmo tempo o papel de vilão, porque: *“ele se achando um grande sábio dos agricultores, resolveu utilizar a forma rudimentar para preparar a terra.”*

Entretanto na 3ª versão, a situação problema⁷⁸ é outra, pois há um novo conflito a ser resolvido, deslocando a problemática anterior para os obstáculos, visto que Firmino tem que manter a sua família unida, ou seja: *“Porém Firmino, certo homem que se achava muito sábio*

⁷⁸ Para esta análise foi considerada como situação problema o trecho apresentado, mas o texto da 3ª versão traz eventos na sequência que poderão ser considerados como frases repetidas ou a própria repetição como ênfase à situação que o personagem Firmino terá que enfrentar. Optou-se nessa análise por manter a sequência *“então Firmino, resolveu fazer uma grande roça, naquela manhã, Firmino, um agricultor, de repente descobre que vai ter uma longa empreitada pela frente, precisava arrumar um jeito de manter família unida, mas para isso tinha que produzir alimentos para todos”* como o 1º obstáculo a ser enfrentado pela personagem.

e sua profissão era agricultor; de repente Firmino terá uma longa empreitada pela frente, mas precisava arrumar um jeito de manter a família unida”.

O **desenvolvimento** da 1ª versão apresentou **doze obstáculos e três penalidades** para solucionar o problema, cujo foco é plantar para sobreviver. Por isso, os obstáculos iniciaram com a atividade de limpar a terra, primeiramente eliminando o mato e desmatar na sequência. Mas como não é o mês adequado para realizar a queimada, porque o clima não é quente, teve que esperar até outubro para utilizar a técnica da queimada, mesmo julgando-se sábio, pois o texto informa que *“mesmo ele se achando o homem mais sábio dos agricultores, resolveu utilizar o meio ainda rudimentar para preparar a terra”*. Como dito anteriormente, o agricultor ocupa o papel de vilão, sendo confirmado a função a partir desta informação no texto. Então, aplicou a queimada, criando mais um obstáculo para sua mudança de comportamento frente aos cuidados com o meio ambiente.

Enfim, quando acontece a semeadura, por causa da destruição de árvores, o agricultor, herói/vilão, recebe uma notificação do órgão ambiental, o que caracteriza uma penalidade durante a aventura de plantar para sobreviver. Com as sementes plantadas, era aguardar a colheita.

Contudo, um novo obstáculo foi criado com a invasão dos pássaros durante o período de germinação, mas com o objetivo diferente da situação problema, ou seja, o motivo daqui para frente era salvar a plantação, uma vez que havia necessidade de afastá-los dali para que não comessem as sementes plantadas. Como o agricultor ocupa tanto o papel de herói como o de vilão, teve a ideia de lucrar com a venda dos pássaros. Por isso, a invasão gerou também novos obstáculos, pois seria necessário manter os pássaros afastados, enquanto o agricultor realizava o itinerário, casa – cidade – casa, para comprar e passar o produto visgo nas árvores.

Com o produto em mãos, o agricultor teve que convencer os amigos e os parentes para passar o visgo nas árvores. Na sequência, eles teriam que direcionar as aves e capturá-las. A surpresa, na prática, trata de penalidades, é que o visgo deu certo. Tanto é que os pássaros ficaram ali grudados. Mas como eles possuíam uma força mágica, voaram e levaram as árvores e também o lucro idealizado pelo agricultor.

Colocados os obstáculos em tópicos, tem-se:

- 1º Roçar primeiramente os matos baixos.
- 2º Esperar o tempo certo para derrubar as árvores.
- 3º Derrubar as árvores no mês de outubro, porque o clima era quente.
- 4º Esperar um mês para aplicar a técnica da queimada.
- 5º Aplicar a técnica da queimada no solo.
- 6º Plantar por durante um mês a cultura do arroz na localização de Coivara.

Penalidade 01: notificação dos fiscais dos órgãos do meio ambiente.

7º Aguardar o tempo para colher o arroz.

8º Combater a invasão dos pássaros como se fosse uma peste.

9º Ir à cidade e comprar o visgo para as árvores.

10º Passar o visgo nas árvores.

11º Direcionar os pássaros para pousarem nas árvores em que o visgo foi passado.

12º Capturar os pássaros nas árvores com visgo.

Penalidade 02: Os pássaros vão embora e levam as árvores com eles.

Penalidade 03: Nem todas as sementes germinaram.

O texto da 2ª versão reduziu a quantidade de obstáculos e de penalidades, por ser um resumo da versão anterior e porque a situação problema foi alterada, uma vez que foi anunciado que o plantio para sobrevivência contaria com “técnicas rudimentares”. Como a queimada já está implícita em “forma rudimentar” por causa da situação inicial, os obstáculos que tratavam dela foram excluídos.

O texto inicia informando que a terra foi limpa. Por inferência, descobre-se que havia algo no solo, confirmado a penalidade, visto que o agricultor recebeu notificação dos órgãos ambientais. O tempo de espera para colher e a invasão dos pássaros foram mantidos, porém, a exclusão da expressão “visgo” para justificar a ida à cidade, não deixa claro como a ideia de obter lucro com a venda dos pássaros aconteceria de fato. O 10º e o 11º obstáculos foram excluídos, mantendo parte da penalidade de número 02, isto é, “*os pássaros estavam indo embora*”. A penalidade de número 03 é descoberta por inferência ao ler o clímax desta versão.

Em tópicos, a 2ª versão do texto apresentou os seguintes obstáculos.

1º Limpar a terra para o plantio.

2º Semear o arroz.

Penalidade: Notificação dos fiscais dos órgãos do meio ambiente.

3º Aguardar o tempo para colher o arroz.

4º Combater a invasão dos pássaros como se fosse uma peste.

5º Ir à cidade para colocar a ideia de obter lucro com a venda dos pássaros.

Penalidade 02: Os pássaros vão embora.

Penalidade 03: Nem todas as sementes germinaram (inferência).

O texto da 3ª versão ampliou o número de obstáculos quando comparado a versão anterior e trouxe uma nova situação problema, ou seja, “*Porém Firmino [...]mas precisava arrumar um jeito de manter a família unida [...] mas para isso tinha que produzir alimentos para todos*”, excluindo toda a informação a respeito de utilização de técnicas agrícolas

rudimentares da 2ª versão e a grande roça da 1ª versão. Isto deslocou a questão da roça para os obstáculos a serem enfrentados.

O primeiro obstáculo enfrentado pelo herói/vilão foi refletir e ter a ideia que acabou em: “*então, Firmino, resolveu fazer uma grande roça, naquela manhã [...], precisava arrumar um jeito de manter família unida, mas para isso tinha que produzir alimentos para todos*”.

Como o texto, a partir da sequência seguinte, foi escrita em 1ª pessoa e com foco narrador protagonista, o fragmento “*em dia de domingo, à tarde, reuni todos, parentes para uma conversa*” demonstrou que o agricultor teve que convocar a reunião e como obstáculo, teve que aguardar que todos os parentes comparecessem a mesma.

Durante a reunião, tinha que convencer os parentes a plantar diferentes culturas e “*abrir uma clareira*”, gerando dois obstáculos a ser enfrentado pelo herói e seus auxiliares, os parentes. A sequência dos eventos é uma lembrança do narrador protagonista que mais se enquadra como utilização da técnica de alongamento. Contudo, ao comentar “*no século 20, até o ano que foi em 1974. Nesse ano as fortes geadas negras atingiram todas as lavouras, isso foi mais um desafio para todos, pois todas as plantações ficaram sem folhas, morreram*” indicou que isto prejudicou o início do plantio, tornando-se então a primeira penalidade.

O próximo obstáculo diz respeito a técnica rudimentar “*assim que fiz a queimada*” e na sequência narra a segunda penalidade, isto é, a notificação que recebeu do personagem fiscal. O próximo obstáculo trata de organizar, dirigir e controlar todas as atividades inerentes à plantação que, segundo o texto da 3ª versão, durou quatro dias. Após, teve que lidar com os pássaros que chegaram em bando para se alimentar das sementes: “*voltei correndo, acordei todos, pedi para ficarem em volta da roça, para espantar todos os pássaros que tentassem se aproximar das sementes que estavam para nascer*”. O próximo obstáculo tratou do comportamento do agricultor, visto que ele se achava muito sábio, pois “*iria pedir também, para eles, que são do meio ambiente, que tratassem de toda aquela grande nuvem de pássaros esfaimados*. O agricultor teve que admitir que não sabia tudo.

O fragmento “*fiquem aqui, cuidando das sementes, [...] não deixem esses pássaros destruir minha roça. Caso eles comam as sementes, estaremos sem comida durante o ano e ficaremos no prejuízo, pois não temos como comprar outras sementes para replantar*” tratou de um novo obstáculo, pois havia necessidade dos parentes se organizassem para cuidar da plantação, sem o líder estar presente.

O próximo obstáculo era manter a calma e não deixar que a ansiedade tomasse conta, afinal o agricultor estava deixando os parentes cuidando da plantação enquanto realizava o itinerário, plantação – vila – plantação, uma vez que o trecho “*parti cedo, mesmo antes de tomar*

café, para não perder tempo. [...] Quando voltei [...] sugere o obstáculo com o propósito diferente das versões anteriores, pois nessa o personagem Firmino irá tratar dos assuntos sobre a notificação e pedir ajuda aos fiscais para lidar com a invasão, enquanto nas anteriores, tratou de ir à cidade comprar visgo e obter lucro com a venda dos pássaros, somente.

Nessa versão, o produto visgo apareceu outra vez e com isso justifica o obstáculo anterior e explica a ideia do personagem, gerando dois novos obstáculos, pois tinha necessidade de convencer os parentes para aplicar o produto nas árvores, conforme indica o trecho “*uns rindo, outros duvidando*”, e a própria aplicação, por si só, é um obstáculo, pois “*pegaram as escadas, mais que de pressa subiram em árvores, lambuzaram todos os galhos*”.

Sintetizando em tópicos, têm-se onze obstáculos e duas penalidades antes do clímax do enredo da 3ª versão. Por outro lado, a última versão tem treze obstáculos, conforme lista abaixo, mas o 13º e a penalidade 03 estão narrados na solução do problema, enquanto a recompensa final é apresentada na situação final.

1º Refletir e ter a ideia.

2º Convocar a reunião e aguardar todos os parentes comparecessem na mesma.

3º Convencer os parentes para plantar diferentes culturas.

4º Abrir a clareira.

Penalidade 01: Geada de 1974

5º Aplicar a técnica rudimentar da queimada.

Penalidade 02: Notificação dos órgãos ambientais

6º Organizar a plantação de diferentes culturas.

7º Combater a invasão dos pássaros como se fosse uma peste.

8º Admitir que não sabia de tudo e pedir ajuda aos fiscais do meio ambiente.

9º Os parentes teriam que se organizar para cuidar da plantação, enquanto o agricultor/líder estivesse ausente da mesma.

10º Manter a calma enquanto percorre o itinerário, plantação – cidade – plantação.

11º Convencer os parentes para aplicar o visgo.

12º Aplicar o visgo.

13º Organizar as pessoas para tocar os pássaros para às árvores.

Penalidade 03: Os pássaros voaram.

Recompensa: Salvou a lavoura e aprendeu a plantar sem agredir o meio ambiente.

O clímax do texto “*Poluição do meio ambiente*” que tratava na 1ª versão do assunto do 12º obstáculo⁷⁹, apanhar todos os pássaros para comercializá-los e da penalidade de número 02, os pássaros vão embora e levam as árvores com eles, foi alterado na 2ª versão para “*o arroz nasceu o suficiente para eles passar de um ano até o plantio do ano seguinte*”, mantendo apenas a penalidade de número 03 da versão anterior. Entretanto, por mais que na 3ª versão não fosse apresentada toda a descrição da ação como no clímax da 1ª versão, o fragmento “*durante o tempo em que eles estavam ocupados, passando o visgo nas árvores, os pássaros pousaram no chão*” apresentou um suspense mais elaborado e uma conexão com a solução do problema.

A **solução do problema** da 1ª versão aborda a penalidade de número 03⁸⁰, isto é, nessa versão o agricultor apresenta uma solução para a situação problema do início do texto, mas por causa de seu comportamento em produzir com técnicas rudimentares, sofreu uma penitência. Ele colheu o suficiente para sobreviver um ano, como nota-se em: “*o arroz nasceu o suficiente para eles passar de um ano até a época do plantio do ano*”. Narra ainda o resultado do agricultor ter procurado os órgãos competentes, conforme trecho “*mais que de pressa, procurou todos os órgãos competentes, obteve todas as informações necessárias para plantar, cultivar a terra dentro das normas exigidas, sem infringir as leis*”.

Já na 2ª versão, a penalidade de número 03 foi antecipada para o clímax do enredo e mantido a segunda parte da solução do problema apresentada na versão anterior, porém, com outras palavras, ou seja, “*depois disto ele procurou os órgãos competentes e se informou para como era correto um plantio sem prejudicar o ambiente*”. Nessa versão, o texto apresentou o resultado da busca de conhecimento, pois “*então como era muito sábio resolveu parar com as queimadas aperfeiçoando sua maneira de trabalhar a terra*”.

No entanto, na 3ª versão espera-se encontrar na solução do problema uma resposta imediata para o que foi narrado no clímax, “*durante o tempo em que eles estavam ocupados, passando o visgo nas árvores, os pássaros pousaram no chão*”, mas o que foi apresentado ao leitor e por meio da voz do narrador-protagonista, é o clímax da 1ª versão. Porém, convocando o leitor para imaginar e multiplicar a cena por dez, criando de tal forma um suspense ainda maior, conforme fragmento da solução do problema: “*agora vocês, imaginem uma grande nuvem de passarinhos, de toda cor e tamanho, isso, agora multipliquem sua imaginação por dez, porque são muitos*”.

Na sequência, foi narrado a condução dos pássaros até as árvores que corresponde ao 12º obstáculo, organizar as pessoas para tocar os pássaros para às árvores, em: “*todas as árvores*”.

⁷⁹ A lista completa dos obstáculos, penalidades e recompensas encontra-se na página 180 e na página 181.

⁸⁰ Idem.

untadas com visgo, eles espantaram os passarinhos do chão para as árvores”, criando a ideia que as sementes foram salvas e que teriam lucro com a venda dos pássaros.

Porém, a cena seguinte manteve o suspense, *“eu, já muito contente, contando com a vitória, com o lucro, corri, peguei saco, e todos os tipos de vasilhas, para colocar os passarinhos e levar para a vila”*, quando é interrompida pelo anúncio da penalidade de número 03, conforme as palavras do narrador-protagonista: *“foi exatamente neste momento em que o fenômeno ocorreu, quando todos rumaram para recolher os passarinhos, eles bateram asas, ouviu-se um tão forte barulho, os pássaros partiram.*

A indicação que houve a solução do problema, afinal Firmino *“precisava arrumar um jeito de manter a família unida”*, é percebida na frase, *“eles espantaram os passarinhos do chão para as árvores”*, por meio do pronome “ele”, pois “eles”, dado que fazem referência à palavra “família” da situação problema.

A **situação final** da 1ª versão apresentou uma frase como encerramento do conto, ou seja, *“ficou muito mais feliz e sábio, tendo o conhecimento, de fazer o plantio, em suas terras, sem prejudicar o meio ambiente”* demonstrando que o agricultor aprendeu a lição e inclusive inicia um novo conto⁸¹, não observado nas demais versões. A 2ª versão foi encerrada com *“buscou conhecimento e descobriu que o conhecimento pode transformar ele, sua família amigos e vizinhos*, enquanto a 3ª versão afirmou que *“muitos anos se passaram, até hoje eu conto isso. Salvei a lavoura, aprendi como fazer plantio sem agredir o solo e o meio ambiente”*, confirmando que a família ficou unida, portanto, recebeu a recompensa e ao mesmo tempo transformou seu comportamento, deixando de utilizar técnicas rudimentares para plantar.

Comentando a respeito do **cenário e sua ambientação**.

Nas três versões a maioria do local, bem como a ambientação dele são descobertas por inferências, mas o texto forneceu pistas e deixou para o leitor inferir. Contudo, há passagens em que o local e o clima estão explícitos.

O cenário e a ambientação da situação inicial e da situação problema não estão explícitos nas três versões, sendo descoberto por inferências. Por mais que o herói/vilão fosse agricultor, isto não foi o suficiente para indicar que as cenas aconteceram em uma área rural, mas o texto sugeriu a ideia que a ambientação é de informação e de expectativa, respectivamente. Todavia, a partir da apresentação dos obstáculos, boa parte das ações tem a área rural como cenário, nas três versões.

Enfim, o cenário da 1ª versão é uma floresta, com ambientação harmônica, pois *“primeiro roçou, os matos baixos, [...] derrubou as árvores grandes [...]”*. Tem um clima de

⁸¹ O trecho do texto da 1ª versão que diz respeito a um novo conto, não foi alvo de análise.

ansiedade, tendo em vista que *“esperou um mês”* e após *“fez a queimada”*. Na sequência no solo devastado *“com o fogo lançado nos restos dos vegetais [...] as sementes são plantadas*. Com isso, o ambiente ficou esfumaçado e cinza. Por outro lado, é de expectativa, uma vez que *“depois da terra totalmente limpa, resolveu fazer o plantio”*. A cena que tratou da identificação da derrubada das árvores aconteceu em outro local, visto que *“os órgãos ambientais detectaram a cratera”*, sendo a notificação entregue, por inferência, no local da plantação, gerando então um ambiente de surpresa.

A invasão de pássaros nas duas primeiras versões aconteceu na plantação, *“procurando comida, se depararam com a grande roça, resolveram ficar bem perto”*, em um dia com um clima de *“bela manhã e sol”*. Mas o agricultor ouviu, portanto, não estava na plantação. Por inferência, estava em local próximo, sendo confirmado na cena *“quando estava retornando da roça para casa”*. Aqui o clima é de curiosidade e alterado para *“assustado [...] correndo, gritando [...] nervoso”* até a cena em que surge a ideia. A reunião aconteceu com um clima de esperança. A cena seguinte aconteceu na plantação, cujo clima é desesperador por causa da invasão.

Novamente o texto apresenta local diferente para uma ação, pois *“entrou no carro, rumou para a cidade. Comprou visgo, encheu a carroceria do caminhão. Logo que chegou, passou as instruções”*. A cena seguinte acontece na plantação com um clima de trabalho em equipe e de expectativa para vender os invasores.

Na 2ª versão, por ser um resumo da 1ª, o cenário dos obstáculos foi em um solo preparado com a técnica da queimada, cuja ambientação, apesar da queimada, é de harmonia, pois tudo aconteceu conforme o planejado. A cena seguinte acontece fora do ambiente rural, mas a notificação aconteceu nas terras plantadas com uma ambientação não observada na versão anterior, retratada na cena em que *“os fiscais notificaram o agricultor e multaram e ele não deu bola e continuou com o seu plantio”*, pois o agricultor deixou explícito sua negação em relação à notificação.

A invasão dos pássaros aconteceu na plantação e deixou um clima de desespero, visto que *“[...] saiu correndo e gritando chamando todos para que ajudassem a espantar os pássaros”*. Mesmo com o desespero, um clima de expectativa e de esperança brotou, uma vez que *“ele teve uma ideia e foi para cidade [...] pensou em pegar e vender”*. O itinerário plantação – cidade – plantação foi mantido nessa versão, mas o clima foi alterado quando *“retornou da cidade [...] os pássaros estavam indo embora”* para surpresa e desespero. Contudo, não teria mais lucro com a venda dos pássaros.

O cenário dos obstáculos na 3ª versão foi ampliado quando comparado com os obstáculos das versões anteriores, principalmente com a 2ª versão. Entretanto, não inicia na

floresta ou no solo devastado pela queimada. Nessa versão, o primeiro e o segundo obstáculo acontecem, por inferência, na residência do personagem Firmino com um clima de ansiedade e o seguinte, em um local destinado para reuniões coletivas, cujo ambiente é regido pela ansiedade e curiosidade. A cena seguinte, como se trata das memórias do narrador-protagonista, poderá ser relatada em qualquer espaço, mas o clima é de nostalgia, enquanto a próxima acontece na plantação e tem ambientação primeiramente toda branca, uma vez que “*até o ano que foi em 1974. Nesse ano as fortes geadas negras atingiram todas as lavouras [...]*” e depois escurecido por causa da morte das plantas.

A frase “*assim que fiz a queimada*” forneceu pistas para duas cenas e, portanto, para dois cenários, isto é, o primeiro corresponde ao solo que recebeu a técnica da queimada ajudando a manter o clima sombrio e esfumado e o segundo, o local da recepção da notificação, pois o diálogo poderia acontecer em qualquer local da cidade em que o personagem Firmino residia. A ambientação ali é de tranquilidade, apesar de ser uma notificação. Contudo, a cena seguinte, local não explícito, tem um clima regido pelo planejamento do plantio.

A próxima cena começa no refeitório com um cheiro de café pelo ar, passa pelos dormitórios, segue para o rio que apresenta o barulho de água que acalma, retorna ao refeitório que mantém o cheiro de café no ar e termina na plantação tudo em perfeita harmonia e paz dentro do planejado para o cultivo. Tem o clima alterado para um ambiente de desespero quando o personagem Firmino afirma que “*me deparei com uma tão grande revoada de pássaros, que cheguei me assustar*”. Esse clima desesperador continua, pois “*pedi para ficarem em volta da roça, para espantar todos os pássaros que tentassem se aproximar das sementes que estavam para nascer*”. O itinerário e a harmonia já visto na 1ª versão, plantação – vila – plantação, são mantidos, enquanto o clima de desespero permanece na plantação e também a curiosidade, posto que “*ficaram todos murmurando, queriam saber o que fui buscar na vila, para solucionar o problema do ataque dos pássaros*” sendo intensificado quando “*[...] ficaram ainda mais curiosos. Queriam saber o que tinha nas latas [...]*”.

O clima no cenário da plantação ficou movimentado, pois “*dei ordem: corram todos, de pressa, peguem isso aqui, passem em todas as árvores em volta da roça. É visgo*”, mas há comportamento de desconfiança e reprovação por parte dos parentes explícito em “*uns rindo, outros duvidando*”.

O cenário do clímax da 1ª versão tem o itinerário, plantação – barracão – plantação, cujo clima é de movimentação e de expectativa, sendo substituído pela surpresa “*eles estão até hoje tentando entender que fenômeno foi aquele, todos voaram, levaram, grudados nos pés, todas as árvores*”. Enquanto na 2ª versão, o local da cena é a plantação com um ambiente não

tão animador, pois “*o arroz nasceu o suficiente para eles passar de um ano até o plantio do ano seguinte*”. Destaca-se que o cenário foi escrito na primeira parte da solução do problema da 1ª versão. Entretanto, na última versão, o cenário permaneceu na plantação e a tensão é aumentada, porque “*durante o tempo em que eles estavam ocupados, passando o visgo nas árvores, os pássaros pousaram no chão*”.

O cenário da solução do problema da 1ª versão tem dois locais diferentes, sendo o primeiro a tratar da plantação e descrito na 2ª versão como o clímax, conforme anunciado anteriormente. Já o segundo local trata dos órgãos ambientais e faz parte da solução do problema da 2ª versão. O clima nos órgãos ambientais é de tranquilidade e de socialização de informação. No entanto, a solução do problema da 3ª versão não é restrita ao cenário da trama e ao local em que o narrador-protagonista se encontra. No início, o cenário se desloca para o local em que está o leitor, pois “*agora vocês, imaginem uma grande nuvem de passarinhos, de toda cor e tamanho, isso, agora multipliquem sua imaginação por dez, porque são muito*”, conduzindo-o a uma ambientação de tensão. Na cena seguinte, retorna ao cenário do enredo, a plantação e também o itinerário observado no clímax da 1ª versão, plantação – barracão – plantação.

Na situação final, o cenário das duas primeiras versões não é exato, mas o texto forneceu pistas, pois o personagem poderia estar nos órgãos ambientais ou na sua própria casa. Enquanto na 3ª versão, é exigido mais inferência para determinar o local em que o narrador-protagonista está contando o seu caso de agricultor. Contudo, a ambientação, nas três versões, é de felicidade, porque pelo menos em parte na 1ª e na 2ª versão a lavoura foi salva, enquanto na 3ª versão, ela foi salva, a família permaneceu unida e o personagem aprendeu a utilizar novas técnicas de plantio.

Abordando a partir desse instante o **foco narrativo e discurso**, as duas primeiras versões do texto “*Poluição do meio ambiente*” foram escritas na 3ª pessoa e com foco narrativo onisciente intruso na primeira e onisciente parcial na 2ª versão. O discurso escolhido foi o indireto.

Nota-se que na 1ª versão, o texto apresentou nos obstáculos a opinião do narrador, “*tendo em vista que as queimadas contribuem para a poluição do meio ambiente*”, não sendo visto nas demais versões, porque o texto foi incorporado no discurso indireto da situação problema da 2ª versão e está incluso na situação inicial da última versão.

Observa-se ainda que o evento que tratou da identificação da cratera e a notificação parece ser uma cena que foi inserida no texto, não mantendo conexão com as cenas posteriores, somente com a anterior que trata da questão da queimada. A 1ª versão é riquíssima em detalhes, o que lhe confere o uso do foco onisciente intruso, enquanto os detalhes não estão presentes na 2ª versão, afirmando o foco onisciente parcial, porque conhece apenas os sentimentos do herói/vilão.

Entretanto, a 3ª versão apresentou a situação inicial, a situação problema e o anúncio do 1º obstáculo narrados em 3ª pessoa. Nota-se que há repetição de pensamento e o problema a ser resolvido no 1º obstáculo da⁸² 3ª versão⁸³ o que, em hipótese, poderia ser uma tentativa de uso de técnicas de inserção de pensamento do personagem por meio da técnica *flashback ou flashforward*. Mas como o foco narrativo a partir da cena seguinte foi alterado para o narrador-protagonista, inclusive confirmando a necessidade de produzir alimentos, “*mas para isso tinha que produzir alimentos para todos*”, não faz parte do problema de Firmino e sim um obstáculo, pois: “*Vou fazer uma grande roça, para plantar de forma que a colheita alimente todos durante o ano, e o excedente vai vender*”

Há quatro cenas em que o discurso direto aparece no texto, ou seja, reunião com os parentes, notificação dos fiscais do meio ambiente, parentes cuidando da plantação e as diretrizes para passar o visgo nas árvores.

A primeira cena, reunião com os parentes, confere a característica de líder da família enquanto a cena da notificação realiza a conexão com os eventos anteriores, “*assim que fiz a queimada, apareceu umas pessoas, falando serem defensores do meio ambiente*” e com os posteriores, pois “*as terras já estão limpas, com notificação ou sem, vamos ter que plantar mesmo, então mãos à obra*”. Destaca-se que a conexão posterior não foi observada na 1ª versão.

A terceira cena, parentes cuidando da plantação, são as diretrizes narradas por meio do discurso indireto na 1ª versão que apresentadas no discurso direto caracterizam melhor a ambientação do local e o 8º obstáculo enfrentado pelo herói/vilão da 3ª versão. Seguindo a mesma direção, a quarta cena, diretrizes para passar o visgo nas árvores, também tratou de orientações escritas no discurso indireto na 1ª versão que caracterizam melhor o 10º e 11º obstáculos da 3ª versão, conferindo uma maior originalidade.

Analizando o **tempo** no texto “*Poluição do meio ambiente*”.

No **tempo cronológico** das três versões, há trechos em que ele está explícito, mas nenhuma versão apresentou o tempo cronológico entre a semeadura e a colheita, sendo descoberto por inferência.

Na 1ª versão, não se sabe quanto tempo foi empregado para roçar, cortar e derrubar as árvores, porém, a pista fornecida “*esperou um mês, para ser preciso, mês de outubro*” indicou que não houve atividade no mês de setembro e, portanto, as atividades foram realizadas antes.

⁸² A terceira versão foi entregue após finalizar o curso. Por isso, não foi solicitado adequação do texto. Nesta análise, a repetição está sendo interpretada como um reforço de pensamento.

⁸³ A professora participante I – G do grupo intervenção, informou por e-mail que não houve motivo para troca de foco narrativo, porque surgiram novas ideias quando revisou e percebeu que havia trocado o foco narrativo.

Também não está no tecido do texto o tempo que levou para queimar o solo, apenas consta que *“um longo mês foi preciso para plantar toda a extensão da terra limpa de coivara”*. O mesmo acontece com o período da notificação que é indicado pelo conector discursivo *“durante o período”*, sendo observado ao tratar também da invasão, pois não há data exata, *“mas em quanto esperava o arroz nascer, crescer e ficar maduro”*, afirmando que o evento pode ter acontecido em qualquer período do ciclo de plantio. Mas é explícito a duração do tempo entre a invasão e a execução da solução, ou seja, tudo aconteceu em dois dias, uma vez que *“uma bela manhã [...] grande invasão de pássaros [...] entrou no carro, rumou para cidade. [...] logo que chegou, passou instruções”* e *“logo pela manhã”*, confirmam isso.

Contudo, a expressão temporal em *“eles estão até hoje”*, apesar de “até” ser um conector discursivo que indica limite, o texto foi escrito para não limitar a interpretação dos personagens sobre o fenômeno, pois o “até” será atualizado no ato da leitura. Entretanto, o “até” da cena seguinte, *“o arroz nasceu o suficiente para eles passar de um ano até a época do plantio do ano”*, define o tempo por causa da expressão “época”, já explícito no texto quando abordado a questão do tempo adequado para queimada.

O tempo cronológico da 2ª versão começa a partir da cena de notificação, sendo semelhante ao escrito na 1ª versão, com exceção do tempo da invasão e a tentativa de obter lucro com os pássaros, pois durou apenas um dia. Nessa versão, foi acrescentada uma nova contagem de tempo, a que diz respeito à cena *“depois disto ele procurou os órgãos competentes [...]”,* porém, não está dito.

O tempo cronológico da 3ª versão apresenta uma data para o evento do enredo, isto é, ela surgiu após o 4º obstáculo e para indicar a penalidade de número 01, geada negra, que aconteceu em *“até o ano que foi em 1974”*.

Nota-se, uma exploração maior nessa versão do tempo cronológico por meio do uso da técnica do alongamento ao descrever o contexto, o local e ambientação, bem como a técnica de expressão de pensamento, monólogo interior, presente no trecho: *“Esses fatos ocorreram bem naquela época em que comia peixe moqueado, com chiputa (tipo jacuba sem o mel) na folha do caeté. Essa era uma época muito boa, essa comida muito sadia”*.

Os eventos anteriores forneceram pistas sobre o tempo, como por exemplo: *“naquela manhã, [...] precisa arrumar um jeito de manter a família unida”* e se sabe que a reunião aconteceu *“em dia de domingo, à tarde”*. Depois, surgiu *“durante a tarefa de plantio, tive [...]”* como pistas. Porém, para saber é necessário inferir o período para cada cultura plantada, visto que a 3ª versão contempla o cultivo de feijão, milho, banana, inhame e outros e não tão somente arroz como nas anteriores.

Não há data no tecido textual para o dia em que aconteceu a queimada, mas o plantio aconteceu no período de 01/09 a 04/09, porque no dia 05/09 *“depois de quatro longos dias plantando tudo, logo ao amanhecer”* a invasão aconteceu. No dia 06/09, *“parti cedo, mesmo antes de tomar café, para não perder tempo”*, o personagem Firmino foi a vila comprar visgo. Contudo, não está explícito o tempo do itinerário da plantação-vila-plantação, dado que o texto menciona que *“quando voltei, trouxe novos conhecimentos [...]”*. Todas as ações, passar o produto, o pouso e a partida das aves, ocorreram na mesma data de retorno do personagem à plantação. O tempo da colheita é descoberto por inferência.

Enfim, o tempo da história/cronológico na 3ª versão poderá ser resumido assim: uma manhã pensando em como deixar a família unida – tempo entre a manhã e a reunião - uma tarde para reunião – tempo da geada – tempo da queimada – 04 dias de plantação – 01 dia para o evento da invasão e a ideia de ir à vila – tempo do itinerário – 01 dia para os últimos eventos e tempo para colheita.

Observando o **tempo físico**, nota-se que ele está presente nas três versões. No entanto, ao comparar o texto da 1ª versão com a 3ª versão, a primeira versão possui sete cenas que indicam causa-efeito por causa dos detalhes, isto é, nas cenas que relacionam: esperar o mês de outubro para fazer a queimada; derrubar as árvores e a notificação; o barulho dos pássaros durante a invasão e o comportamento do agricultor; a invasão dos pássaros e as orientações para afastá-los; a invasão dos pássaros e a ideia de obter lucro com a venda; o visgo nas árvores e a revoada dos pássaros levando consigo as árvores; e por último, a colheita e a procura pelos órgãos competentes.

O texto da 2ª versão apresentou quatro cenas em que é observado o tempo físico. Resumindo, tem-se a relação em: rachadura e notificação; o barulho dos pássaros durante a invasão e o comportamento do agricultor; a invasão dos pássaros e a ideia de obter lucro com a venda; a colheita e a procura pelos órgãos competentes. Contudo, nessa versão a cena da revoada dos pássaros não tem nenhuma relação com as ações do agricultor, simplesmente por inferência, tem-se a ideia que as aves se alimentaram e foram embora, pois *“o arroz nasceu o suficiente para eles passar de um ano até o plantio do ano seguinte”*.

Entretanto, o tempo físico da 3ª versão manteve três cenas de relação causa-efeito, observados nas versões anteriores e identificadas como 5ª, 6ª e 9ª, sem nenhuma alteração, enquanto a 4ª e a 11ª relação foram escritas com alteração, pois na 1ª versão o agricultor foi notificado por causa da derrubada das árvores e o visgo não foi capaz de manter os pássaros grudados nas árvores, respectivamente. As demais cenas da 3ª versão são novas. Em tópicos, tem-se:

- 1º Manter a família unida e a necessidade de alimentar todos.

- 2º Convencer os parentes a realizar uma plantação com diferentes cultivos.
- 3º A geada de 1974 e o uso da queimada.
- 4º A queimada e a notificação.
- 5º O barulho dos pássaros durante a invasão e o comportamento do agricultor.
- 6º A invasão dos pássaros e as orientações para afastá-los.
- 7º Resolver as questões da notificação e ir à vila.
- 8º A notificação e novos conhecimentos.
- 9º A invasão dos pássaros e a ideia de obter lucro com a venda.
- 10º A lata de 18 litros e a curiosidade dos parentes.
- 11º Passar o visgo e o comportamento com risos e desconfianças dos parentes.
- 12º O visgo nas árvores e a revoada dos pássaros. E por último,
- 13º A revoada dos pássaros e a lavoura salva.

A duração do tempo psicológico é descoberta por inferência nas duas primeiras versões.

Na 1ª versão do texto *Poluição do meio ambiente*, as emoções do personagem herói/vilão tem o destaque a partir da invasão dos pássaros na lavoura, pois “*ele levantou assustado [...] gritou por várias vezes [...] viu seu lucro indo embora [...] correndo, gritando e gesticulando [...] está nervoso [...]*”. Por outro lado, as emoções do personagem foram alteradas quando “*ao olhar para a esposa e filhos, surgiu uma luz em sua mente*” que, por sua vez, provocou as emoções, descoberto por inferência, de esperteza nos negócios, visto que “*aquilo que seria uma derrota, um prejuízo, passaria ser um lucro ainda maior*”. O personagem confiante que tudo daria certo, uma vez que “*ele convocou todos da grande empreitada [...]*”, tem sua emoção alterada que “*quando eles chegaram no aceiro da roça [...] os pássaros começaram se debater, alçaram voo*”.

Entretanto, a 2ª versão mantém algumas emoções da versão anterior causadas pela invasão dos pássaros, como: assustado, sair correndo, gritando e preocupado. A emoção que tratava da ideia da venda dos pássaros e a confiança que tudo daria certo com a aplicação do visgo não aparecem nessa versão, mas a surpresa por causa da revoada dos pássaros foi mantida. Na 3ª versão, as principais emoções encontradas são: a preocupação em manter a família unida que dura todo o enredo; a surpresa em relação aos fatos da geada; o desespero com a revoada; a expectativa com o lucro e a surpresa quando os pássaros, mesmo as árvores com visgo, vão embora.

Finalizando, o texto “*Poluição do meio ambiente*” foi escrito de forma linear, conforme caracterização de Moises (2006). Teve hesitação fantástica na 1ª versão na perspectiva de Todorov (2006), porém, ausente na 2ª versão e na 3ª versão. Pode-se dizer, considerando o ponto de vista de Todorov (2006), que ele é um conto de aventura contemporâneo e com características do

fantástico-estranho, porque o visgo não cumpriu o seu efeito. Caberá ao leitor decidir pela hesitação fantástica, no sentido defendido por Todorov (2006).

4.2 Critérios de análise da produção textual das professoras participantes do Grupo de Escrita e Reescrita

4.2.1 Análise da produção de texto autoral do Grupo de Escrita e Reescrita

A análise da produção de texto autoral do grupo de escrita e reescrita, assim como aconteceu com a análise do grupo intervenção, terá o pensamento de Todorov (2006) como guia mestra. Contudo, considerando que os textos não tinham toda a complexidade do grupo intervenção, a análise dos textos produzidos pelo grupo de escrita e reescrita não será tão detalhada, uma vez que nenhuma participante frequentou o curso de extensão “*Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral*”. As professoras participantes do grupo de escrita e reescrita produziram a 1ª versão e, após quatro meses, revisaram o texto com os conhecimentos que dispunham, sem participar de qualquer formação sobre a escrita do texto literário. Assim não conseguiram se utilizar dos vários elementos disponíveis para a construção de um texto literário de aventura, como foi solicitado.

O tema e a ideia principal são os mesmos solicitados ao grupo intervenção, isto é: o tema é o **meio ambiente** e a ideia principal, **salvar o meio ambiente com um antídoto**.

A análise seguirá os seguintes passos:

- d) Identificar a presença dos elementos de composição de acordo com o subgênero conto de aventura na perspectiva de Todorov (2006), isto é: enredo, tempo, personagem, foco narrativo, espaço e sua respectiva ambientação, provas ou obstáculos.
- e) Classificar as ações dos personagens protagonista, herói/heroína e vilão/vilã, e a existência, visto serem facultativos, dos demais personagens (sábio/sábia, figurante e auxiliares) de acordo com Foster (1969 *apud* Braitt, 1985) e de Coutinho (2015), verificando se está de acordo com o solicitado pelo subgênero conto de aventura; e
- f) Analisar a 1ª versão e a revisão da mesma.

4.2.2 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-1: *O pesadelo*

A 2ª versão do texto “*O pesadelo*” parece tratar do prejuízo que os personagens tiveram por não terem prestado atenção à aula que, por sua vez, abordou os cuidados com o meio

ambiente e ao mesmo tempo do desespero da população por causa da falta de água potável, conforme pode ser observado no anexo XVIII.

O texto apresentou uma “situação inicial” com parágrafos contraditórios, não observados na 2ª versão. Na prática, tem três “situações problemas” nas duas versões, dois explícitos na própria situação problema e um outro é apresentado no desenvolvimento. Há uma tentativa de atribuir um dos problemas ao anti-herói do texto, mas a trama não confirmou isso.

O texto aparenta ter duas raízes de enredos, ou seja, a primeira aborda o desespero da população por falta de água potável, enquanto a segunda trata da falta de atenção à aula. O terceiro problema surgiu no desenvolvimento com a questão do medo. Não há solução do problema nas duas versões e nem clímax na 2ª versão. Contudo, há situação final diferente nas duas versões, pois o texto da 1ª versão apresentou que o anti-herói começou a ajudar a cuidar do meio ambiente e a prestar atenção na aula, enquanto a situação final da 2ª versão informou que o anti-herói descobriu que a conscientização e trabalho em equipe são necessários para cuidar do meio ambiente. O texto não apresentou o personagem antagonista, em razão de existir a possibilidade de três conflitos.

Finalizando, “O pesadelo” não apresentou hesitação fantástica como entende Todorov (2006), em razão dos comportamentos citados no texto, tais como: falta de atenção, julgamento precipitado e o medo, tendo em vista que são explicados pela ciência.

Portanto, o texto não pode ser classificado nem como conto de fadas e nem como aventura, porque no entendimento de Moiseis (2006) o conto deverá ser carregado de assuntos do cotidiano e também linear.

A linearidade não foi observada em “O pesadelo”, visto ser o texto um embrião de três enredos que poderá vir a ser um conto psicológico após a definição da situação problema, pois Todorov (2006, p. 121) entende que a narrativas psicológica “considera cada ação como uma via que abre acesso à personalidade daquele que age, como uma expressão senão como um sintoma. A ação não é considerada por si mesma, ela é transitiva com relação a seu sujeito”, enquanto a narrativa psicológica para Todorov (2006, p. 121) “caracteriza-se por suas ações intransitivas: a ação importa por ela mesma e não como indício de tal traço de caráter”.

4.2.3 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-2: *Todos juntos com o meio ambiente*

O texto “*Todos juntos com o meio ambiente*” na 2ª versão expõe a respeito do lixo jogado nas ruas e aponta como solução do problema a mudança do comportamento das pessoas,

conforme pode ser observado no anexo XXIX. Nele há situação inicial igual nas duas versões e uma situação problema informando sobre o lixo que está no caminho até a escola. Na 2ª versão, portanto, que há lixo nas ruas do caminho até a escola. Não contém desenvolvimento e clímax nas duas versões, todavia, não há obstáculos, penalidades e recompensas. O mutirão foi a solução do problema e a situação final diz que o herói conseguiu mostrar às pessoas o local correto de descarte do lixo.

Concluindo, o texto “*Todo junto pelo meio ambiente*” não tem hesitação fantástica e a solução do problema pode ser explicada pela ciência. Portanto, para ser considerado um conto de aventura, há necessidade de apresentação dos obstáculos enfrentados pelo herói, bem como as penalidades, se for o caso, e a recompensa, conforme características apresentadas por Todorov (2006). O texto parecer ser um micro conto de acordo com o pensamento de Álvares (2012). Para ser considerado conto, “*Todos juntos pelo meio ambiente*” deverá ter enredo bem arquitetado como propõe Mesquita (2006) e de acordo com o entendimento de Moiseis (2006), deverá ser linear.

4.2.4 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-3: *O herói invisível*

O texto “*O herói invisível*” na sua 2ª versão abordou a questão do personagem Ozônio sofrer constantes ataques, conforme pode ser observado no anexo XXX.

Ele foi redigido com situação inicial diferente nas duas versões, pois a primeira apresenta o cenário, o anti-herói e um dos figurantes, não sendo observado o figurante na situação inicial da 2ª versão.

Entretanto, o texto apresentou dois problemas a serem solucionados nas duas versões, porém diferentes. Em outras palavras, a 1ª versão tratou de evitar a emissão de gases tóxicos no verão e a eliminação da nuvem cinza, enquanto a segunda versão o foco é manter o ar limpo e eliminar a nuvem cinza. Não há obstáculos, perigos, penalidades, se for o caso, recompensa e clímax descritos nas duas versões. Há três soluções para os problemas na 1ª versão, isto é, a colocação de rolhas nas chaminés das fábricas e jasmim no escape dos carros; criação de um antídoto e o envio dos seres humanos para uma fazenda de empatia, sendo mantido as duas primeiras soluções na 2ª versão.

No entanto, a situação final da 1ª versão apontou que há falhas mesmo com as três soluções, enquanto na 2ª versão, choveu uma semana inteira e o anti-herói Ozônio pode continuar com a sua missão.

Deduz-se que há hesitação fantástica em “*O herói invisível*” como conceitua Todorov (2006), por causa dos personagens Ozônio/Ozo de Inho e o Oxigênio serem criados a

semelhança do homem e também por plantar jasmim e lavanda nos carros que milagrosamente irão expelir gases não poluentes. Logo, não há explicação científica para isso.

Por outro lado, não há condições de classificá-lo em algum gênero literário, porque a solução do problema transformar fumaça em água pode ser explicada pela ciência, isto é, por meio do uso de filtros com águas nas chaminés. No entanto, não é conto de aventura como propõe Todorov (2008), visto que nem o anti-herói e os personagens secundários enfrentaram obstáculos. Trata-se de um texto que se encontra na etapa de escrita denominada por Murray (1984 *apud* Calkins, 1989) de ensaio.

4.2.5 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-4: *Amigos da natureza*

A 2ª versão do texto “*Amigos da natureza*” tratou da viagem de um grupo de amigos que resolveram visitar a cachoeira do Salto do Parati, verificando no caminho se há irregularidades no meio ambiente, conforme anexo XXI.

Ele foi escrito com uma situação inicial que contém a técnica do alongamento que, por sua vez, caracteriza o destino da viagem do herói e dos personagens secundários. A 1ª versão apresentou mais características do Salto Parati quando comparada com a 2ª versão. No entanto, a última versão trouxe o horário de saída da viagem e um pouco do itinerário.

A situação problema não é a mesma nas duas versões, pois primeiramente a ideia era visitar para preservar e proteger o meio ambiente, alterando o foco para informar a preocupação do herói na última versão.

Não há descrição de obstáculos na 1ª versão, porém, há uma tentativa de escrevê-la na 2ª versão. Não há clímax e nem solução do problema nas duas versões. Contudo, existe duas situações finais diferentes, ou seja, a 1ª versão explicou como a proteção e a preservação aconteceu, enquanto a 2ª versão informava que o grupo em cada parada fazia registro sobre o desmatamento ou das irregularidades.

Entende-se que não há hesitação fantástica em “*Amigos da natureza*” na ótica de Todorov (2006). Por outro lado, o alongamento da 2ª versão inicia este processo de hesitação, mas como o enredo não está completo e não apresenta o protagonista vilão como propõe Mesquita (2006), acaba por dificultar a classificação até como conto na visão de Moiseis (2006) e de aventura sob o olhar de Todorov (2006), tendo em vista que para ser aventura tem que existir pelo menos dois personagens, herói e vilão, e obstáculos para o herói enfrentar, penalidade, se for o caso, e a recompensa. O texto encontra-se na etapa de escrita ensaio, de acordo com Murray (1984 *apud* Calkins, 1989).

4.2.6 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-5: *Um olhar de menina*

O texto “*Um olhar de menina*” nas duas versões tem foco na mortalidade de peixes marinhos, em razão de lançamento de veneno no mar, conforme anexo XXII.

A situação inicial das duas versões apresentou o cenário e a heroína. Tem como problema uma praia com espumas escuras e peixes mortos causados por um veneno. Na revisão do texto o problema foi mantido, sendo explorado as emoções da heroína na 2ª versão. As ações do desenvolvimento gira em torno do mensageiro levar o bilhete até o navio e trazer o bilhete-resposta. Não há clímax do texto nas duas versões, mas a solução do problema é marcada pela leitura do bilhete-resposta, primeiramente pelo mensageiro e depois na 2ª versão pelo personagem secundário, avô da heroína. Nas duas versões o narrador apresenta o bilhete escrito pela heroína, quebrando o suspense. A situação final apresenta o diálogo como antídoto, sendo mantido na 2ª versão com o acréscimo de abraços e um clima de felicidade entre a heroína e seu avô.

Complementando, “*Um olhar de menina*” não apresentou hesitação fantástica como entende Todorov (2006), porque a mudança de comportamento poderá ser explicada pela ciência, principalmente pela psicologia. Por outro lado, o enredo do texto não contém os obstáculos enfrentados pela heroína e nem as provas vencidas, as penalidades ou as recompensas, uma das características do conto de aventura na perspectiva de Todorov (2006). Também não há o clímax da história.

Enfim, o enredo não é um esqueleto como Mesquita (2006) o defende. Contudo “*Um olhar de menina*” encontra-se na etapa da escrita nomeada de “ensaio” por Murray (1984 *apud* Calkins, 1989). O ensaio poderá evoluir para o conto como conceitua Moises (2006) e conto de aventura na visão de Todorov (2006) se forem acrescentadas as características citadas ou para o conto de enigma também na visão de Todorov (2006), visto que a solução do problema apresenta um “crime ambiental”.

4.2.7 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-6: *O navio*

A 2ª versão de “*O navio*” narrou a curiosidade e a tentativa de saber quais são os motivos de animais marinhos ficarem presos ao navio e o porquê das águas ficarem escuras, conforme anexo XXIII.

A situação inicial está marcada pela apresentação do anti-herói e do vilão e da informação que a viagem será longa nas duas versões, com exceção que a 1ª versão apresentou o local de partida da viagem.

A situação problema é a mesma, sendo descoberta por inferência, isto é, convencer o capitão em evitar o derramamento de óleo. Na 2ª versão há uma redação riquíssima sobre o comportamento emocional do anti-herói conferindo à hesitação ao personagem e ao leitor.

O desenvolvimento da 1ª versão apresentou uma tentativa de escrita de dois obstáculos, enquanto a 2ª versão apresentou um obstáculo, apenas. O texto não tem clímax, porém, a solução do problema nas duas versões é marcada pelo registro que o anti-herói fez por meio do desenho de tudo que aconteceu na viagem.

Entretanto, a situação final é diferente para cada versão, visto que na 1ª versão o texto informou que o desenho foi colocado em uma garrafa para que alguém descobrisse tudo o que tinha acontecido. Contudo, a 2ª versão limitou-se a dizer que o anti-herói viu garrafas sobre as águas escuras.

Finalizando, “*O navio*” não apresentou nenhuma passagem de hesitação fantástica como conceitua Todorov (2006), visto que as cenas de poluição são explicadas pela ciência. Além disso, é um crime ambiental e as emoções do menino são explicados pela psicologia e pela psiquiatria.

Apesar do comportamento do vilão parecer um obstáculo nas duas versões, mesmo que na 2ª versão exista um certo suspense em identificar o que o navio estava lançado no mar, na prática leitora está sendo gerado pistas a serem desvendadas pelo menino e pelo leitor que juntos assumem o papel de detetive. Como a solução do problema apresentou o registro do ocorrido em desenho, para ser achado por alguém que queira investigar o fato, o texto não se configura como um conto na perspectiva de Moiseis (2006) e de aventura como propõe Todorov (2006). Por outro lado, a 2ª versão encontra-se na etapa de escrita chamada de “ensaio” por Murray (1984) *apud* Calkins (1989) de um conto de enigma ou policial, conto caracterizado no entendimento de Todorov (2006).

4.2.8 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-7: *O cientista e a fórmula*

O texto “*O cientista e a fórmula*” contou na 2ª versão a ideia de um cientista que desejava salvar a vida marinha, mas não teve sucesso na criação da fórmula até a chegada de uma bióloga que, por sua vez, aceitou contribuir na produção de um antídoto, conforme anexo XXIV.

A redação do texto nas duas versões tem a omissão proposital da situação inicial, ou seja, o texto iniciou pela situação problema que teve como foco a preocupação do herói com a vida marinha. O desenvolvimento contou com a prova malogro, isto é, o fracasso na produção do antídoto até a chegada da bióloga, heroína do texto, e juntos criaram um antídoto. O ponto alto, o clímax do texto, ficou por conta da preocupação em como lançar o antídoto no mar,

porém, a solução do problema apontou o uso de pássaros muito semelhante ao *drone* para lançar o antídoto. E finalmente todos se abraçaram e ficaram felizes.

Antes de **finalizar a análise de “O cientista e a fórmula”**, destaca-se que a 2ª versão apresentou ajustes nas palavras, pois ora caracteriza que ação é referente a vida marinha, ora caracteriza que ação diz respeito em salvar a vida de alguém no mar.

Pode-se dizer que há hesitação fantástica no texto como explica Todorov (2006), principalmente na cena que atestou o sucesso do lançamento do antídoto, uma vez que o resultado foi imediato e como num passe de mágica. Mas como não há informação do tipo de poluição e nem dos responsáveis caracterizando o vilão, entende-se que o mesmo não está terminado, sugerindo, portanto, uma continuidade. Logo o enredo de “O cientista e a fórmula” não possui um esqueleto como define Mesquita (2006).

No entanto, para ser um conto na interpretação de Moiseis (2006) e de aventura de acordo com o olhar de Todorov (2006), há necessidade do texto apresentar o personagem antagonista, escrever obstáculos enfrentados, recompensa e penalidades, se for o caso. As duas versões demonstraram estar na etapa da escrita “ensaio” explicada por Murray (1984 *apud* Calkins, 1989).

4.2.9 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-8: *Acampamento de férias*

O texto “*Acampamento de férias*” ou melhor a revisão dele abordou atividades após os heróis terem lido a prova entregue pelos personagens secundários, isto é, discutiram soluções, visitaram um rio poluído, brincaram no acampamento e coletivamente decidiram propor ações de sensibilização, conforme anexo XXV.

Entretanto, há diferença entre a redação da 1ª e da 2ª versão, apesar disso a solução do problema é muito parecida nas duas versões. Porém, apesar de existir ajustes de escrita, a situação inicial da 2ª versão manteve a ideia central da versão anterior, ou seja, estudantes, personagens heróis, de uma escola que iriam realizar um acampamento durante as férias.

As duas versões apresentaram dois conflitos contados na situação problema. Todavia, são diferentes em cada uma. Na 1ª versão o conflito estava presente por causa da emoção da narradora testemunha em participar de um acampamento e da missão que os heróis tinham de criar um antídoto, mas a redação da 2ª versão concentrou-se na redução do número de estudantes que participaram do evento e da curiosidade em saber qual seria a prova ou problema que os professores iriam colocar aos estudantes.

O desenvolvimento da 1ª versão tem ações que tratam da coleta de lixo, reunião para apontar solução, retornam ao rio, enfrentam perigo e são salvos pelo próprio lixo presente no

rio, dormem em uma única barraca mesmo o terreno estando alagado por causa da chuva e alimentam-se de barrinha de cereal. Contudo, as ações na 2ª versão dizem respeito a outra história que, por outro lado, é isenta de hesitação, ou seja, descobrir o que constava na prova, propor soluções, criar o antídoto para salvar o rio, pedir ajuda aos pais e no acampamento preocupar-se em observar o rio sem coletar lixo e brincar.

O clímax da 1ª versão tem a chuva como responsável pelo fim do evento, enquanto a 2ª versão tratou de informar que o tempo voou.

Entretanto, a solução do problema na 2ª revisão, mesmo com ajuste de escrita, afirmou que o antídoto estava nas mãos dos próprios heróis, uma vez que eles deveriam mudar as próprias atitudes em relação ao meio ambiente e a escola seria o ponto de partida. Não há situação final na 1ª versão, mas o texto da 2ª versão trouxe uma síntese da solução do problema e sugere continuidade da trama.

Concluindo, as duas versões de “*O acampamento de férias*” sugerem uma continuidade do enredo com ações de sensibilização, visto que os personagens adotaram realizá-las a partir da escola.

Pode-se dizer que há hesitação fantástica como explica Todorov (2006) na 1ª versão e nas cenas que enfrentam perigo, caracterizando alguns obstáculos e a penalidade de ir embora antes e sem recompensa, porque antes do terceiro dia, os personagens limpam o rio. Mas inexplicavelmente apareceu mais lixo e choveu. Esses obstáculos não são vistos na 2ª versão, em razão dela ter iniciado com uma pista, apesar de estar designado no texto como “prova”, qualificando a 2ª versão como esboço de conto de enigma na perspectiva de Todorov (2006).

Enfim, a 1ª versão está mais próxima de ser um ensaio do conto de aventura na visão de Todorov (2006) quando comparado com a 2ª versão⁸⁴, pois essa encontra-se também na etapa de escrita denominada “ensaio” por Murray (1984) *apud* Calkins (1989), porém de conto de enigma.

4.2.10 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-9: *O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*

A revisão de “*O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*” abordou as ações de devastação perto da aldeia em que vivia o índio Ketá, fazendo com que o herói encontrasse o antídoto para solucionar os problemas na sabedoria deixada pela sua bisavó, conforme anexo XXVI.

⁸⁴ A professora participante C – 08 do grupo de escrita e reescrita, informou via e-mail que ao revisar o texto, percebeu que a 1ª versão não estava clara e por isso alterou a trama.

A redação da 2ª versão é um resumo da 1ª versão. Porém, o texto revisado apresentou uma situação final mais coerente com o texto da 1ª versão, ou seja, na 2ª versão há um fechamento mais completo para o enredo, uma vez que o herói retorna à aldeia e o narrador conta os pensamentos aos adultos.

Contudo, há pouca hesitação fantástica na 2ª versão quando comparada à versão anterior, visto que ela apresentou muita emoção e o texto conduz o leitor a viver os perigos junto com o herói. Apesar da escrita mais objetiva da 2ª versão, a situação problema e a solução do problema foram mantidas, enquanto as cenas do desenvolvimento foram as mais afetadas, pois a descrição dos obstáculos ficou reduzida na 2ª versão e o ponto alto do texto, o clímax, foi alterado.

Enfim, **a 1ª versão está mais próxima de ser um conto na perspectiva** de Moiseis (2006) e com enredo bem arquitetado como defende Mesquita (2006) e de aventura contemporâneo na ótica de Todorov (2006), por apresentar obstáculos que, por sua vez, conduz herói e leitor a viverem juntos os perigos.

Todavia, se for o desejo de mais uma revisão, ele poderá ser um conto de aventura com características da idade média desde que, em algum momento e por meio da técnica do *flashback*, a missão de salvar a aldeia com o antídoto produzido com sete ervas fosse narrada como profecia pela bisavó. Outra possibilidade seria a escrita de um conto que envolvesse as duas tipologias.

Entretanto, a 2ª versão é um resumo da versão anterior e com prejuízos na descrição dos obstáculos que caracterizam o conto de aventura no entendimento de Todorov (2006).⁸⁵

4.2.11 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-10: *Um por todos e todos pelo rio*

As duas versões de “*Um por todos e todos pelo rio*” trataram da brincadeira de domingo de Dudu, Laila e seu cachorro, Brigadeiro, isto é, nadar no rio. Chegando lá, eles encontram o rio poluído por diferentes materiais. Após encontrar o responsável pela poluição, restauram o equilíbrio do rio da Ilha Doce, conforme anexo XXVII.

A redação das duas versões é bem semelhante, existindo alguns ajustes de escrita, como pode ser notado na situação inicial, pois a 2ª versão recebeu o acréscimo com o nome da cidade, sendo mantida a apresentação dos heróis e também a brincadeira de domingo.

⁸⁵ A professora participante C – 09 do grupo de escrita e reescrita, via e-mail, informou que ao revisar o texto, procurou descrever a mesma história, porém, mais sintética, sem muito detalhes, porque acreditou que a essência havia permanecido. A própria participante disse que gostou mais da 1ª versão, pois os detalhes dão vida ao conto.

A situação problema nas duas versões é descoberta por inferência, isto é, saber quem sujou o rio e como ele será limpo, mas o texto apresentou três conflitos explícitos que não podem ser classificados como obstáculos.

Já o desenvolvimento das duas versões traz o diálogo entre o vilão e os heróis e a descrição de um obstáculo no final do diálogo. Entretanto, o clímax do texto, mantido na 2ª versão, tem foco em saber se o vidro que contém o antídoto será quebrado. A solução do problema da 2ª versão, já com ajustes na escrita, apresentou a recompensa do antídoto não ter sido perdido e a descrição de resolução de dois conflitos não informados na situação problema, isto é, devolver a condição normal de vida à população, classificada como personagens secundárias, e a limpeza do rio realizada por ela. Há ainda a questão da prisão do vilão.

Contudo, a situação final é diferente em cada versão, uma vez que a 1ª versão afirmou que os heróis salvaram o dia e a natureza, enquanto o texto revisado manteve a redação anterior com acréscimos que a história vivida pelos heróis será contada por gerações e que eles foram os responsáveis por salvar a população da cidade.

Finalizando, há hesitação fantástica como conceitua Todorov (2006) no texto “*Um por todos e todos pelo rio*”, porque magicamente somente os heróis não foram afetados pela hipnose praticada pelo vilão, visto que um dos heróis informou que já sabia que as pessoas estavam sendo hipnotizadas pelo cientista maluco, classificado como antagonista. Há um obstáculo vencido pelos heróis com a recompensa do antídoto não ter sido quebrado e, após a solução do problema, o rio voltou a ser limpo, permitindo-lhes nadar.

O texto poderá ser considerado uma aventura harmonizada com as características apresentadas por Todorov (2006) e por Moises (2006), desde que o problema principal seja definido e a curiosidade, por saber de quem era a risada misteriosa, não roube a cena do verdadeiro problema a ser enfrentado pelos heróis, ou seja, limpar o rio que está poluído, assim como uma exploração maior da solução do problema como obstáculos e a exclusão da fala que um dos heróis sabia da hipnose, tornando o enredo bem arquitetado como propõe Mesquita (2006). Por ora, “*Um por todos e todos pelo rio*” encontra-se na etapa de escrita chamada “ensaio” proposta por Murray (1984 *apud* Calkins, 1989) de conto de aventura.

4.2.12 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-11: *Uma noite de trabalho duro*

A 2ª versão de “*Uma noite de trabalho duro*” tratou de aplicar um antídoto capaz de controlar os problemas da lavoura sem agredir o meio ambiente, porém, antes disto, os heróis

tiveram que vencer os obstáculos, especialmente os produtores que insistem em manter o plantio com o uso de agrotóxicos, conforme anexo XXVIII.

A situação inicial caracterizou o herói, o vilão, o cenário, a vida na cidade de Campo Verde e a prática econômica. O foco da situação problema foi a aplicação do antídoto em todas as fazendas da cidade. O desenvolvimento apresentou obstáculos e perigos para os anti-heróis da 1ª versão e para os heróis da 2ª versão. Enfim, a redação da situação inicial, da situação problema e das cenas do desenvolvimento e da situação final são semelhantes nas duas versões.

Entretanto o clímax e a solução do problema são diferentes em cada versão. O clímax da 1ª versão abordou o 2º encontro dos anti-heróis com o vilão, sendo que o último solta os cachorros e estes perseguem dois dos anti-heróis, enquanto o vilão demite o terceiro anti-herói apontando-lhe uma arma. Para evitar o crime, surgiram os policiais, sendo que um deles orientou que o antídoto fosse entregue a uma ONG. No entanto, a solução do problema da 2ª versão manteve o 2º encontro entre o vilão e os heróis e a cena dos cachorros, mas um dos heróis foi ferido pela bala disparada, caracterizando uma penalidade.

Contudo, um herói concluiu a missão aplicando o antídoto nas fazendas de Campo Verde. Por isso, eles são classificados como herói na 2ª versão. Além disso, foi inserida a cena que tratou da prisão e do julgamento do vilão e a informação que o antídoto foi distribuído após o alvoroço do julgamento. A situação final é a mesma e tratou de narrar que a família retornou para casa e o antídoto foi distribuído pelo mundo.

Em síntese, a partir do olhar de Todorov (2006) há hesitação fantástica em “Uma noite de trabalho duro”, porque o químico descobriu o antídoto em um passo de mágica, uma vez que tudo aconteceu muito rápido. Mas como a composição não foi revelada, não tem como afirmar se o mesmo poderá ser explicado pela ciência. Há obstáculos vencidos pelos heróis com a recompensa de ter sido aplicado o antídoto em todas as plantações da cidade de Campo Verde e uma penalidade para a heroína Marta.

Entende-se que a 2ª versão é um conto de aventura na perspectiva de Moiseis (2006) e de Todorov (2006), visto que os heróis solucionaram o problema por meio dos seus atributos e venceram os obstáculos. Porém, a versão traz cenas que não condizem com a característica apresentadas para o vilão, pois o trecho “*grande empresário, horrorizado*” contradiz às duas ações anteriores, isto é, soltar os cachorros para perseguirem as crianças e atirar no pai delas.

Há necessidade das cenas que trataram da prisão e do alvoroço após o julgamento não serem detalhadas ou excluídas, porque dizem respeito a outra história que poderá ser narrada por meio de um conto de enigma ou policial, isto é, da cena do crime até o julgamento, conforme características explicadas por Todorov (2006).

4.2.13 Professora Participante do Grupo de Escrita e Reescrita C-12: *O elemento secreto*

As duas versões de “*O elemento secreto*” abordaram a procura pelo elemento secreto que restaurou o equilíbrio da água de uma aldeia no coração da Amazônia, conforme anexo XXIX.

O texto revisado melhorou a caracterização do herói, visto que a situação inicial já havia apresentado o cenário e o herói do enredo. A situação problema é melhor redigida na 2ª versão, isto é, “*as águas já não estavam fornecendo tudo o que era necessário*”, uma vez que o acréscimo “*para fortalecer as pessoas, os animais e outros seres vivos*” preencheu a lacuna deixada na 1ª versão, definindo o papel da água na aldeia.

As cenas do desenvolvimento também foram alvo de alteração, pois o texto revisado apresentou mais obstáculos com descrição de perigo e o próprio comportamento do herói. Não há clímax em nenhuma das duas versões, mas a solução do problema da 2ª versão manteve as cenas em que o personagem secundário - ancião - plantou o antídoto, a transformação do vilão ao olhar à flor e incluiu a cena de como o antídoto foi plantado.

Enfim, a situação final da 2ª versão manteve a informação sobre a força e a beleza da flor serem capazes de mudar o comportamento do vilão e trouxe o acréscimo de “*tudo que o homem precisa está na natureza*”.

Compreende-se que, consoante ao pensamento de Todorov (2006), há hesitação fantástica **na 2ª versão de “*O elemento secreto*”** na cena em que o herói foi guiado pelo vento e na cena que apresentou a flor, porque ela tem um poder mágico que é capaz de alterar o comportamento dos vilões. O texto tem uma recompensa pelos esforços do herói, ou seja, a mudança de comportamento dos antagonistas.

Enfim, parece que o texto é um conto de aventura na perspectiva de Moiseis (2006) e Todorov (2006). Porém, para aumentar o suspense e ter um enredo melhor arquitetado como entende Mesquita (2006), sugere-se o acréscimo de obstáculos, emoções e perigos enfrentados pelo herói nas cenas do percurso até o Pico das Flores e depois na cena em que ele pegou a flor, tendo em vista que a 2ª versão exige inferência para descobrir que o jovem herói enfrentou perigos inerentes a uma floresta naquelas cenas.

4.3 Caminhos para aprendizagem da escrita autoral do conto de aventura: a criação de personagens

Iniciando a discussão pela **classificação das personagens por função**, a construção de personagens no texto “*A cidade dos sonhos*” é fruto das revisões, especialmente a função de

herói e anti-herói, uma vez que os moradores deixaram de ocupar a figuração para assumir o papel de anti-herói na 2ª versão. O papel de herói foi preenchido somente na 2ª versão, porque o personagem cientista na 1ª versão é o tipo de personagem que aparece na solução do problema para intervir no enredo, estando muito próximo dos personagens de conto de fadas, enquanto a partir da 2ª versão, o cientista passou a ser um morador da cidade. O antagonista foi mantido o mesmo nas três versões. Não há no texto as personagens sábias e secundários.

Em “*Meio ambiente sem poluição*” nota-se que a personagem herói é resultado de revisões, pois as demais personagens - anti-herói, vilão e figurantes – surgiram na última versão. Não há secundários e sábio nesse texto.

No texto “*O pássaro mascarado*” o antagonista é a única personagem mantida nas três versões. As demais personagens são frutos de leitura e revisão do texto, ou seja, o herói foi definido na última versão, os figurantes surgiram a partir da 2ª versão e o pássaro sábio ocupou a função de sábio somente na 1ª versão, porque a partir da 2ª versão, ele agregou a função de herói, usufruindo da sua própria sabedoria para tornar-se o pássaro mascarado nas duas últimas versões.

Os personagens que agem no texto “*Memórias*” são apenas o herói e o antagonista. Por sinal, o vilão é descoberto por inferência na 1ª versão, ficando evidente que os moradores exercem essa função a partir da 2ª versão.

No texto “*Missão da Borboleta*”, o vilão, uma das personagens secundárias, A Dra Joana Inha, e a figurante mãe estão presentes nas três versões, enquanto as demais personagens foram sendo tecidas durante as versões do texto, como por exemplo: a heroína da trama exerceu na 1ª versão a função de anti-herói; o mesmo aconteceu com o anti-herói, pois na 2ª versão foi ocupado pelos escorpiões e na última pelo escorpião Nitro. O professor Jabuti surgiu na 2ª versão, porque houve alteração na trama e o Marlim na última com a finalidade de ajudar a heroína. No entanto, as personagens larvas não figuraram nas duas últimas versões, aparecendo como figurante na última versão, a turma de formatura da heroína. O texto não contou com o personagem sábio.

O texto “*A conscientização de todos*” não tem o personagem sábio e nem anti-herói, mas manteve nas três versões o antagonista e os secundários. No entanto, o herói que nas duas primeiras versões era exercido pelo narrador protagonista, por causa da mudança de foco narrativo na 3ª versão, Joci passou a exercer o papel de heroína. A partir da 2ª versão, surgiu o primeiro figurante e na última versão, o segundo figurante.

No texto “*Poluição do meio ambiente*”, assim como no texto anterior, não há anti-herói e nem sábio, mas há herói e vilão sendo ocupado por um mesmo personagem, isto é, o agricultor nas duas primeiras versões e Firmino na última. Ele ocupa os dois papéis porque a

característica de sábio do agricultor é o antônimo da escolha que ele faz pelo uso de técnica rudimentares na agricultura, tendo em vista que a escolha inadequada de técnicas de plantio colocou-o também como personagem vilão, independentemente da situação problema de qualquer uma das versões.

No entanto, os pássaros, apesar de causarem transtornos nas três versões, ocupam o papel de secundário e ajudam a acentuar as características de vilão e de herói do agricultor, sendo mantido nas três versões. O mesmo não é observado para os secundários família, vizinho e amigos. A família ainda surgiu na 2ª versão, mas tudo foi substituído na última pela expressão “parentes”. Quem ganhou mais ação na trama foram os fiscais do meio ambiente, porque nas duas primeiras versões eles figuravam e na última versão, passaram a contribuir com o lado vilão e herói do agricultor. O vendedor de visgo figurou somente na 1ª versão.

O quadro 17 apresenta a classificação dos personagens por função nos textos produzidos pelo grupo intervenção.

QUADRO 17 – CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Cód. Texto	Função no texto	1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I - A A cidade dos sonhos	Herói	Não há.	Cientista	Cientista
	Anti-herói		Moradores	Moradores
	Vilão	Turista	Turista	Turista
	Secundários	-	-	-
	Figurantes	Moradores	-	-
	Sábio	-	-	-
I - B Meio ambiente sem poluição	Herói	Rebeca e Alyne	Narrador Protagonista	Narrador Protagonista
	Anti-herói	-	-	Pássaro Guará
	Vilão	-	-	Caçadores
	Secundários	-	-	-
	Figurantes	-	-	Garça e Caranguejos
	Sábio	-	-	-
I - C O pássaro mascarado	Herói	Os animais da ilha	Pássaro sábio	Pavão
	Anti-herói	-	Girafa, Leão e Macaco	Girafa, Leão e Macaco
	Vilão	Turista	Turista	Turista
	Secundários	-	-	-
	Figurantes	-	Animais, salvo os anti-heróis	Animais, salvo os anti-heróis
			Moradores não turistas	Moradores não turistas
	Sábio	Pássaro sábio	Pássaro sábio	Pavão
I - D Memórias	Herói	Amigos	Amigos	Amigos
	Anti-herói	-	-	-
	Vilão	Inferência	Moradores	Moradores
	Secundários	-	-	-
	Figurantes	-	-	-
	Sábio	-	-	-

Continua...

Conclusão do quadro 17.

CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Cód. Texto	Função no texto	1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I - E A missão da borboleta	Herói		Trena	Trena
	Anti-herói	Trena	Escorpiões	Nitro
	Vilão	Seres Humanos	Seres Humanos	Seres Humanos
	Secundários	Dra Joana Inha	Dra Joana Inha	Dra Joana Inha
			Professor Jabuti	Professor Jabuti
	Figurantes	Mãe	Mãe	Marlin
		Larvas		Mãe
I - F A conscientização de todos	Sábio	-	-	Turma
	Herói	Narrador protagonista	Narrador protagonista	Joci
	Anti-herói	-	-	-
	Vilão	Sociedade	Sociedade	Sociedade
	Secundários	Amigos	Amigos	Amigos
	Figurantes		Reitor	Reitor Pessoal da Faculdade
	Sábio	-	-	-
I - G Poluição do meio ambiente	Herói	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista
	Anti-herói	-	-	-
	Vilão	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista
	Secundários	Pássaros	Pássaros	Pássaros
		Família, vizinhos e amigos	Família	Parentes
	Figurantes	Fiscais	Fiscais	Fiscais
		Vendedor de visgo		-
	Sábio	-	-	-

FONTE: A autora (2019).

Continuando a discussão com **a classificação de personagens** de acordo com Foster (1927 *apud* Brait, 1985) foi observado que dos 26 personagens presentes na 3ª versão dos textos do grupo intervenção, 19 foram classificadas como personagens planas⁸⁶, porque apresentaram qualidade e não sofreram mudança ao longo da trama. Elas são distribuídas entre 18 planas típicas que, por sua vez, possuem uma qualidade ou um atributo como é o caso dos personagens moradores (anti-herói) e turistas (vilão) em “*A cidade dos sonhos*”, por exemplo, e 01 personagem plana caricatura, uma vez que o vilão (os caçadores) em “*Meio ambiente sem poluição*” tornou-se conhecido na trama unicamente por caçadores, sendo fixo e ridicularizado.

De acordo com Moiseis (2006), é esperado que as personagens do conto sejam criadas como planas, mas algumas 3ª versões de textos, “*A cidade dos sonhos*, *O pássaro mascarado*, *A missão da borboleta* e *Poluição do meio ambiente*”, trouxeram as personagens herói/heróia e vilão desenhados com características das personagens redondas da classificação de Foster⁸⁷, isto é, as personagens

⁸⁶ FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre, Globo, 1969.

⁸⁷ Idem

foram apresentadas com vários atributos ao longo da trama, como por exemplo: a caracterização de Trena como sendo uma larva ingênua que continua sendo ingênua na fase adulta até se deparar com jardins diferentes daquele que residia. Ela tem seu comportamento alterado para uma acadêmica exemplar, estudiosa, pesquisadora, capaz de liderar equipe de trabalho, se graduou em biologia e está apta para seguir com os estudos na pós-graduação.

A personagem redonda do texto “*Poluição do meio ambiente*” ocupou a função de herói e vilão ao mesmo tempo. O agricultor, batizado com o nome de Firmino, se achava muito sábio, era líder do tronco familiar, possuía um bom conhecimento financeiro para obter lucro com venda, e por fim, tinha conhecimento apenas de técnicas rudimentares de plantação.

O herói do texto “*A cidade dos sonhos*”, o cientista, outra personagem redonda, foi desenhado como morador da cidade litorânea, um pesquisador famoso da Europa, aposentado, curioso, solidário e criador do antídoto. Assim como no texto anterior, o herói de “*O pássaro mascarado*” é uma personagem redonda, pois o pavão é sábio e tem capacidade de se esconder na mata, é corajoso, consegue se disfarçar com uma máscara e também manipula antídotos. E por último, apesar de ser um micro conto, “*Memórias*” tem a personagem herói descrita como redonda, afinal de contas José e João são amigos desde crianças, estão na fase adulta, são pescadores, são líderes do mutirão e ainda são pais e avós.

O quadro 18 sintetiza a caracterização das personagens nos textos criados pelo grupo intervenção.

QUADRO 18 – CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Cód. Texto	Função no texto	Caracterização de Foster		
		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I-A A cidade dos sonhos	Herói	---	<i>Redonda</i>	<i>Redonda</i>
	Anti-herói	---	Plana típica	Plana típica
	Vilão	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Figurantes	Plana típica	---	---
I-B Meio ambiente sem poluição	Herói	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Anti-herói	---	---	Plana típica
	Vilão	---	---	<i>Plana Caricatura</i>
	Figurantes	---	---	Plana típica
I-C O pássaro mascarado	Herói	Plana típica	Plana típica	<i>Redonda</i>
	Anti-herói	---	Plana típica	Plana típica
	Vilão	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Figurantes	---	Plana típica	Plana típica
	Sábio	<i>Plana caricatura</i>	<i>Plana caricatura</i>	<i>Redonda</i>

Continua...

Conclusão do quadro 18.

CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Cód. Texto	Função no texto	Caracterização de Foster		
		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I-D Memórias	Herói	Plana típica	Plana típica	<i>Redonda</i>
	Vilão	Plana típica	Plana típica	Plana típica
I-E A missão da borboleta	Herói	---	<i>Redonda</i>	<i>Redonda</i>
	Anti-herói	<i>Redonda</i>	Plana típica	Plana típica
	Vilão	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Secundários	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Figurantes	Plana típica	Plana típica	Plana típica
I-F A conscientização de todos	Herói	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Vilão	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Secundários	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Figurantes	---	Plana típica	Plana típica
I-G Poluição do meio ambiente	Herói	Plana típica	Plana típica	<i>Redonda</i>
	Vilão	Plana típica	Plana típica	<i>Redonda</i>
	Secundários	Plana típica	Plana típica	Plana típica
	Figurantes	Plana típica	Plana típica	---

FONTE: A autora (2019).

A leitura dos textos do grupo intervenção com foco nos personagens, permitiu concluir que a atividade de estudo sistemático realizada no 4º e 5º encontro da Oficina de Criação Literária, que abordaram especificamente o elemento **personagem** sob o ponto de vista de Brait (1985), Coutinho (2015) e Cândido (2014), ajudaram as professoras na criação e na qualificação das personagens de seus textos.

A respeito do **personagem herói**, caracterizado por Coutinho (2005), pode-se dizer que, as atividades do 1º, 2º e 3º encontro da Oficina de Criação Literária que o tematizaram, auxiliaram no aprimoramento da função do personagem herói. E que após o 8º encontro daquela oficina, foram os mesmos, consolidados nos textos: “*A cidade dos sonhos, O pássaro mascarado, Meio ambiente sem poluição e a Missão da borboleta*”. Entretanto, os heróis dos textos “*A conscientização de todos e Poluição do meio ambiente*” se alicerçaram na 3ª versão com a alteração no foco narrativo. O único texto a manter o herói nas três versões foi “*Memórias*”.

Destaca-se que todos os heróis da última versão dos textos redigidos pelo grupo intervenção, atingiram os objetivos ou solucionaram os problemas devido aos seus próprios atributos, traço da personalidade explicado por Todorov (2006) sem a interferência do

personagem “juiz”, conforme classificação de Bourneuf e Ouellet (1972 *apud* Brait, 1985)⁸⁸. O quadro 19 sintetiza a presença desse personagem.

QUADRO 19 – PRESENÇA DO HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

PRESENÇA DO HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Participante Texto		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I – A	A cidade dos sonhos	Não há herói	O cientista	O cientista
I – B	Meio ambiente sem poluição	Rebeca e Alyne	Narrador Protagonista	Narrador Protagonista
I – C	O pássaro mascarado	Os animais da ilha	Pássaro Sábio	Pavão
I – D	Memórias	João e José	João e José	João e José
I – E	A missão da borboleta	Não há herói	Trena	Trena
I – F	A conscientização de todos	Narrador Protagonista	Narrador Protagonista	Joci
I – G	Poluição do meio ambiente	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista

FONTE: A autora (2019).

Em se tratando da **personagem antagonista**, os textos, “*A cidade dos sonhos*, *O pássaro mascarado*, *A missão da borboleta* e *A conscientização de todos*”, mantiveram os mesmos vilões nas três versões. O texto “*Memórias*” deixou o antagonista explícito a partir da 2ª versão, sendo que na versão anterior, era descoberto por inferência. Por outro lado, foi somente na 3ª versão que o texto “*Meio Ambiente sem poluição*” demonstrou que a construção do vilão se deu após o 8º encontro da Oficina de Criação Literária, e que foi também na 3ª versão dos textos, “*Conscientização do meio ambiente*” e “*Poluição do Meio Ambiente*”, que os antagonistas foram consolidados, de acordo com o exposto no quadro 20.

QUADRO 20 – PRESENÇA DO ANTAGONISTA NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

PRESENÇA DO ANTAGONISTA NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Participante Texto		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I – A	A cidade dos sonhos	Os turistas	Os turistas	Os turistas
I – B	Meio ambiente sem poluição	Não há	Não há	Os caçadores
I – C	O pássaro mascarado	Os turistas	Os turistas	Os turistas
I – D	Memórias	Inferência	Os moradores	Os moradores
I – E	A missão da borboleta	Os humanos	Os humanos	Os humanos
I – F	A conscientização de todos	Sociedade	Sociedade	Sociedade
I – G	Poluição do meio ambiente	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista

FONTE: A autora (2019).

Destacando a **caracterização da personagem secundária**, de acordo com o quadro 21, os textos, “*A cidade dos sonhos*”, “*Meio ambiente sem poluição*”, “*O pássaro mascarado*” e,

⁸⁸ BOURNEUF, R. & OULLET, R. L’*univers du roman*. Paris, Presses Un. De France, 1972.

“*Memórias*”, não apresentaram personagens secundários. Dos textos em que os personagens secundários existem, somente apareceu: na 1ª versão de “*A missão de borboleta*”; no texto “*Conscientização do meio ambiente*”, onde o personagem secundário contribuiu com o herói; e no texto “*Poluição do meio ambiente*”, cujo agricultor sábio ocupou os papéis de herói e de vilão da trama, os personagens secundários contribuíram para os dois lados, especialmente os pássaros, conforme quadro a seguir.

QUADRO 21 – CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM SECUNDÁRIA QUANTO A RELAÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM SECUNDÁRIA QUANTO A RELAÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Participante		Secundário auxiliou qual personagem?		
Texto		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I – A	A cidade dos sonhos	Não há secundário	Não há secundário	Não há secundário
I – B	Meio ambiente sem poluição	Não há secundário	Não há secundário	Não há secundário
I – C	O pássaro mascarado	Não há secundário	Não há secundário	Não há secundário
I – D	Memórias	Não há secundário	Não há secundário	Não há secundário
I – E	A missão da borboleta	Dra Joana Inha auxilia a anti-heroína	Dra Joana Inha e Profº o Jabuti auxiliam a heroína	Dra Joana Inha, Profº Jabuti e Marlim auxiliam a heroína
I – F	A conscientização de todos	Amigos auxiliam o narrador protagonista	Amigos auxiliam o narrador protagonista	Amigos auxiliam a heroína
I – G	Poluição do meio ambiente	Pássaros, família, vizinhos e amigos auxiliam o vilão e o herói	Pássaros e família auxiliam o vilão e o herói	Pássaros, parentes e fiscais auxiliam o herói e o vilão

FONTE: A autora (2019).

A respeito **das personagens anti-herói**, o texto “*Memórias*” é o único que não contém personagens secundárias e anti-heróis em todas as versões.

Os textos que no quadro 21 não apresentaram as personagens secundárias, por outro lado têm personagens classificados como anti-heróis, como é o caso do texto “*A cidade dos sonhos*” que a partir da 2ª versão inseriu a ação de mutirão para os moradores da cidade litorânea, enquanto o antídoto não estava pronto. Por mais que eles tivessem coragem e persistência para continuar com o mutirão, não foi suficiente para solucionar o problema. Por isso, foram classificados como anti-herói.

O texto “*O pássaro mascarado*” informa a partir da 2ª versão, os animais caminharam até o pássaro sábio para saber do que se tratava o barulho, por mais que eles tivessem obtido conhecimento sobre os humanos, o mesmo não foi suficiente para eles limparem a ilha. Por isso, é muito provável que as atividades da Oficina de Leitura, em especial a discussão em torno do

personagem Psiu do texto-base “*O pequeno fantasma*”, um anti-herói na classificação de Coutinho (2015) e também na de Todorov (2006) por causa da prova malogro, e as atividades do 1º, 2º e 3º encontro da Oficina de Criação Literária, auxiliaram a construção desses personagens.

Mas pode-se dizer que a Oficina de Leitura e Oficina de Criação Literária contribuíram na criação do personagem anti-herói e pássaro guará no texto “*Meio ambiente sem poluição*”, pois sua condição natural permitiu-lhe misturar-se com os outros pássaros, porém, ele não possuía atributos para manter o mangue sem poluição. Portanto, o estudo das classificações por função de Coutinho (2015) foi elementar.

Por fim, “*A missão da borboleta*” é o único texto do grupo intervenção que apresentou personagens secundárias e anti-heróis. Primeiramente iniciou com a personagem Trena que tinha características de impulsividade na 1ª versão, pois tentou resolver tudo sozinha. No entanto, a partir da 2ª versão o papel de anti-herói ficou com os escorpiões e depois na última versão com o escorpião Nitro. Eles foram classificados como anti-herói na perspectiva de Coutinho (2015) e de Todorov (2006), porque eram químicos, possuíam conhecimento o suficiente para produzir a fórmula do antídoto, mas não tinham os atributos da heroína, isto é, a vontade de resolver a situação e a capacidade de reunir pessoas para pesquisar.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a Oficina de Leitura criou primeiramente a condição de caracterização do anti-herói e depois, por meio da Oficina de Criação Literária, a caracterização daquele elemento foi aprimorada e consolidada a partir do estudo sistematizado de personagens na ótica de Brait (1985), Coutinho (2015), Cândido (2014), Foster (1969 *apud* Brait, 1985) e R. Bourneuf e R. Ouellett (1972 *apud* Brait, 1985).

Os textos, “*A conscientização de todos*” e “*Poluição do meio ambiente*”, não apresentaram anti-heróis. Portanto, seus autores parecem não ter sido influenciados pela discussão a respeito desta personagem durante as oficinas, principalmente porque o texto-base das atividades “*O pequeno fantasma*”, cujo personagem principal por não conseguir virar fantasma, tem papel de anti-herói.

O quadro 22 sintetiza a presença dos anti-heróis nas produções do grupo intervenção.

QUADRO 22 – PRESENÇA DO ANTI-HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

PRESENÇA DO ANTI-HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Participante	Texto	1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I – A	A cidade dos sonhos	Não há	Os moradores que fazem o mutirão	Os moradores que fizeram o mutirão
I – B	Meio ambiente sem poluição	Não há	Não há	Pássaro Guará
I – C	O pássaro mascarado	Não há	Girafa, Leão e Macaco	Girafa, Leão e Macaco
I – D	Memórias	Não há	Não há	Não há
I – E	A missão da borboleta	Trena, que virou heroína a partir da 2ª versão	Os escorpiões	Escorpião Nitro
I – E	A conscientização de todos	Não há	Não há	Não há
I – G	Poluição do meio ambiente	Não há	Não há	Não há

FONTE: A autora (2019).

No que diz respeito ao **comportamento do antagonista**, destacado no quadro 23, verificou-se em todos os textos da 3ª versão do grupo intervenção que o antídoto para salvar o meio ambiente provocou mudança de comportamento do vilão, diferenciando-os do destino dos vilões do conto de fadas que geralmente permanecem maus. Porém, provavelmente é resultado da revisão dos textos, pois a mudança de comportamento foi iniciada na 1ª versão, aprimorada na 2ª versão e consolidada na 3ª versão dos textos “*Memórias*” e “*A conscientização de todos*”, porque o vilão passou a ser definido a partir da 2ª versão, ou seja, após a atividade do 3º encontro da Oficina de Criação Literária, isto é, o Dia do Autor. Entretanto, no texto “*A missão da borboleta*” foi somente na 3ª versão e após o estudo sistematizado de personagens de acordo com de Brait (1985), Coutinho (2015), Cândido (2014), Foster (1969 *apud* Brait, 1985) e R. Bourneuf e R Ouellett (1972 *apud* Brait, 1985) que a mudança de comportamento foi escrita, após o 8º encontro da Oficina de Criação Literária.

Contudo, no texto “*Meio ambiente sem poluição*” o vilão foi escrito com a mudança de comportamento, uma vez que a personagem apareceu somente na última versão, sendo fruto do estudo articulado sobre: a composição do enredo na perspectiva de Mesquita (2006), Moiseis (2006) e Todorov (2006); e os personagens de acordo com de Brait (1985), Coutinho (2015), Cândido (2014), Foster (1969 *apud* Brait, 1985) e R. Bourneuf e R Ouellett (1972 *apud* Brait, 1985).

Entretanto, foi observado desde a 1ª versão do texto “*A cidade dos sonhos*” e do texto “*Poluição do meio ambiente*” a redação de mudança de comportamento dos vilões, sugerindo que as atividades da Oficina de Leitura podem ter auxiliado para isso, em especial a leitura inferencial do texto de Braid (2008), *A joaninha diferente*.

O quadro 23 sintetiza a caracterização do antagonista quanto a mudança de comportamento.

QUADRO 23 – CARACTERIZAÇÃO DO ANTAGONISTA QUANTO A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DO ANTAGONISTA QUANTO A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Participante Texto		ANTAGONISTA MUDOU O SEU COMPORTAMENTO		
		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I-A	A cidade dos sonhos	Somente as pessoas que visitavam à cidade e ingeriram o antídoto milagroso.	Mantido.	Mantido.
I-B	Meio ambiente sem poluição	Não há vilão definido.	Não há vilão definido.	Os caçadores passaram a ajudar na missão do herói.
I-C	O pássaro mascarado	Não há solução do problema e não tem como saber.	Os moradores, visitantes da ilha, mudaram de atitude após o lixo deixado na ilha ter sido levado até a cidade deles.	Mantido.
I-D	Memórias	Sabe-se que após o mutirão, as pessoas da cidade começaram a cuidar do mesmo.	Acréscimo de o mutirão contou com muitas pessoas.	Mantido.
I-E	A missão da borboleta	Os humanos não entenderam e o antídoto não surtiu efeito a tal ponto.	Como não há solução do problema, não tem como definir.	Os humanos após ingerirem o antídoto lançado na rede de distribuição de água.
I-F	A conscientização de todos	Toda a população dos bairros de residência do narrador protagonista e dos amigos dele.	A população do bairro de residência protagonista e dos amigos deles que entrassem em contato com o antídoto.	Mantido.
I-G	Poluição do meio ambiente	O comportamento mudou após ter a penalidade de salvar, somente, o necessário para o próximo plantio e, também, após procurar os órgãos ambientais.	Mantido.	O comportamento mudou após realizar as atividades para salvar a lavoura, mas antes procurou os órgãos ambientais para solucionar a notificação e buscar ajuda.

FONTE: A autora (2019).

A seguir será abordado como o grupo de escrita e reescrita realizou a construção dos personagens presentes nos textos, seguindo a mesma forma de apresentação do grupo intervenção. Será iniciado com a discussão da **classificação das personagens por função**.

De acordo com o quadro 24, oito dos textos produzidos pelo grupo de escrita e reescrita não apresentaram alteração na 2ª versão, quanto a classificação por função na perspectiva de Coutinho (2015).

No entanto, são exceção os textos: “*Acampamento de férias*”, “*Indiozinho Ketá*”, “*A floresta em perigo*” e “*Uma noite de trabalho duro*”, porque o primeiro texto teve o acréscimo da personagem figurante na 2ª revisão e a exclusão de dois figurantes no segundo texto. No entanto, a 2ª versão do terceiro texto apresentou duas modificações, isto é, o anti-herói passou

a ser classificado como herói em razão de alteração no enredo e uma personagem secundária passou a atuar como figurante, na última versão.

A produção do grupo de escrita e reescrita teve ainda dois textos, “*O pesadelo*” e “*O herói invisível*”, em que a personagem herói ou heroína não foram escritas; e três textos, “*O pesadelo*”, “*Amigos da Natureza*” e “*Cientista e a fórmula*”, cujo vilão não foi escrito ou não foi possível identificá-lo por causa do enredo. O quadro 24 expõe os personagens dos textos do grupo de escrita e reescrita, classificados por função.

QUADRO 24 – CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Texto	Função	1ª versão	2ª versão
C-01 O pesadelo	Herói	Não há	Não há
	Anti-herói	Luiz e seus amigos	Luiz e seus amigos
	Vilão	Indefinido	Indefinido
	Secundários	-	-
	Figurantes	-	-
	Sábio	-	-
C-02 Todos juntos com o meio ambiente	Herói	Mário	Mário
	Anti-herói	-	-
	Vilão	As pessoas que jogavam lixo	As pessoas que jogavam lixo
	Secundários	Amigos e os pais dos amigos	Amigos e os pais dos amigos
	Figurantes	-	-
	Sábio	-	-
C-03 O herói invisível	Herói	Não há	Não há
	Anti-herói	Ozônio	Ozônio
	Vilão	Fábricas e carros	Fábricas e carros
	Secundários	Rei e profº de Ciências	Rei e profº de Ciências
	Figurantes	Amigos de Ozônio e seres humanos	Amigos de Ozônio e seres humanos
	Sábio	-	-
C-04 Amigos da natureza	Herói	Matheus	Matheus
	Anti-herói	-	-
	Vilão	Não há	Não há
	Secundários	Amigos do herói	Amigos do herói
	Figurantes	-	-
	Sábio	-	-
C-05 Um olhar de menina	Herói	A menina	A menina
	Anti-herói	-	-
	Vilão	Tripulantes do navio	Tripulantes do navio
	Secundários	Avô e mensageiro	Avô e mensageiro
	Figurantes	-	-
	Sábio	-	-
C-06 O navio	Herói		
	Anti-herói	Menino das vassouras	Menino das vassouras
	Vilão	Capitão do navio	Capitão do navio
	Secundários	-	-
	Figurantes	-	-
	Sábio	-	-

Continua...

Conclusão do quadro 24.

CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS POR FUNÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Texto	Função	1ª versão	2ª versão
C - 07 O cientista e a fórmula	Herói	Cientista e bióloga marinha	Cientista e bióloga marinha
	Anti-herói		
	Vilão	Não definido	Não definido
	Secundários	-	-
	Figurantes	Amigos do cientista	Amigos do cientista
	Sábio	-	-
C - 08 Acampanamento de férias	Herói	Coletivo de estudantes	Coletivo de estudantes
	Anti-herói	-	-
	Vilão	Moradores e os heróis	Moradores e os heróis
	Secundários	Professores e monitores	Professores e monitores
	Figurantes	-	<i>Pais</i>
	Sábio	-	-
C - 09 O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Herói	Índio Ketá	Índio Ketá
	Anti-herói	-	-
	Vilão	Pessoas que estão próximas a aldeia	Pessoas que estão próximas a aldeia
	Secundários	Espírito da bisavó do Herói	Espírito da bisavó do Herói
	Figurantes	<i>Crianças, comunidade da aldeia e pai</i>	<i>Comunidade da aldeia</i>
	Sábio	-	-
C - 10 Um por todos e todos pelo rio	Herói	Dudu, Laila e Brigadeiro	Dudu, Laila e Brigadeiro
	Anti-herói	-	-
	Vilão	Cientista	Cientista
	Secundários	Pessoas hipnotizadas	Pessoas hipnotizadas
	Figurantes	Policial	Policial
	Sábio	-	-
C - 11 Uma noite de trabalho duro	Herói	-	<i>Seu Airton e seus filhos</i>
	Anti-herói	<i>Seu Airton e seus filhos</i>	-
	Vilão	Sr. Wilson	Sr. Wilson
	Secundários	Fazendeiro Billy e <i>policiais</i>	Fazendeiro Billy
	Figurantes	Vizinha e ONG	Vizinhança, ONG e <i>policiais</i>
	Sábio	--	
C - 12 O elemento secreto	Herói	Jovem herói	Jovem herói
	Anti-herói	-	-
	Vilão	Pessoas que passavam pelo rio	Pessoas que passavam pelo rio
	Secundários	-	-
	Figurantes	-	-
	Sábio	Ancião	Ancião

FONTE: A autora (2019).

Dando sequência a questão das personagens com **a classificação de personagens de acordo com Foster (1969 *apud* Brait, 1985)⁸⁹**, notou-se que dos 37 personagens presentes na 2ª versão dos textos do grupo de escrita e reescrita, 33 foram classificadas como personagens planas por apresentarem qualidade e não sofrerem mudança ao longo da trama. Elas estão distribuídas entre 32 planas típicas que, por sua vez, apresentaram uma qualidade ou um atributo como é o caso da personagem menina (herói) em “*Um olhar de menina*” e uma personagem

⁸⁹ FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre, Globo, 1969.

plana caricatura, uma vez que o vilão (o cientista) em “*Um por todos e todos pelo rio*” tornou-se conhecido na trama unicamente por cientista maluco, sendo fixo e ridicularizado.

Porém, algumas 2ª versões de textos, “*O navio*” e “*Uma noite de trabalho duro*”, trouxeram as personagens anti-herói, herói/heroína e vilão desenhados com características das personagens redondas da classificação de Foster, isto é, as personagens foram apresentadas com vários atributos ao longo da trama, como por exemplo: a caracterização do Sr. Airtton em “*Uma noite de trabalho duro*”, pois ele é fazendeiro, químico aposentado, é pai de gêmeos e criador do antídoto. Contudo, os filhos dele que também são os heróis, foram classificados como personagens plana típica; o vilão do texto, Sr. Wilson, é uma personagem redonda, porque é empresário, é dono da maioria das fazendas, é considerado um ditador, é controlador da cidade e ainda um criminoso. Outra personagem redonda foi notada no texto “*O navio*”. Lá o anti-herói é um menino doce, meigo, aventureiro e desenhista.

O quadro 25 expõe a classificação das personagens empregadas nos textos do grupo de escrita e reescrita.

QUADRO 25 – CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA				
Código	Texto	Função no texto	1ª versão	2ª versão
C – 01	O pesadelo	Anti-herói	Plano típica	Plana típica
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	Herói	Plana típica	Plana típica
		Vilão	Plana típica	Plana típica
		Secundários	Plana típica	Plana típica
		Figurantes	Plana típica	Plana típica
C - 03	O herói invisível	Anti-herói	Plana típica	Plana típica
		Vilão	Plana típica	Plana típica
		Secundários	Plana típica	Plana típica
		Figurantes	Plana típica	Plana típica
C - 04	Amigos da natureza	Herói	Plana típica	Plana típica
		Secundários	Plana típica	Plana típica
C - 05	Um olhar de menina	Herói	Plana típica	Plana típica
		Vilão	Plana típica	Plana típica
		Secundários	Plana típica	Plana típica
C – 06	O navio	Vilão	Plana típica	Plana típica
		Anti-herói	Redonda	Redonda
C - 07	O cientista e a fórmula	Herói	Plana típica	Plana típica
		Figurantes	Plana típica	Plana típica
C - 08	Acampamento de férias	Herói	Plana típica	Plana típica
		Vilão	Plana típica	Plana típica
		Secundários	Plana típica	Plana típica
		Figurantes	-	Plana típica
C - 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Herói	Plana típica	Plana típica
		Vilão	Plana típica	Plana típica
		Secundários	Plana típica	Plana típica
		Figurantes	Plana típica	Plana típica

Continua...

Conclusão do quadro 25

CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS DE ACORDO COM FOSTER NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA				
Código	Texto	Função no texto	1ª versão	2ª versão
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	Herói	Plana típica	Plana típica
		Vilão	<i>Plano Caricatura</i>	<i>Plano Caricatura</i>
		Secundários	Plana típica	Plana típica
		Figurantes	Plana típica	Plana típica
C – 11	Uma noite de trabalho duro	Herói	-	<i>Redonda e</i> Plana típica
		Anti-herói	<i>Redonda e</i> Plana típica	-
		Vilão	<i>Redonda</i>	<i>Redonda</i>
		Secundários	Plana típica	Plana típica
		Figurantes	Plana típica	Plana típica
C – 12	O elemento secreto	Herói	Plana típica	Plana típica
		Vilão	Plana típica	Plana típica
		Sábio	Plana típica	Plana típica

FONTE: A autora (2019).

Sobre o **personagem herói**, as duas versões dos textos, “*O pesadelo*”, “*O herói invisível*” e o “*O navio*”, não contém a personagem herói, sendo que os demais textos e a 2ª versão de “*Uma noite de trabalho duro*” apresentaram o herói no enredo.

O quadro 26 expõe de forma sintética a presença do herói nos textos redigidos pelo grupo de escrita e reescrita.

QUADRO 26 - PRESENÇA DO HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

PRESENÇA DO HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
	Texto	1ª versão	2ª versão
C – 01	O pesadelo	Não há	Não há
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	Mário	Mário
C – 03	O herói invisível	Não há	Não há
C – 04	Amigos da natureza	Matheus	Matheus
C – 05	Um olhar de menina	A menina	A menina
C – 06	O navio	Não há	Não há
C – 07	O cientista e a fórmula	Cientista e bióloga marinha	Cientista e bióloga marinha
C – 08	Acampamento de férias	Coletivo de estudantes	Coletivo de estudantes
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Índio Ketá	Índio Ketá
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	Dudu, Laila e Brigadeiro	Dudu, Laila e Brigadeiro
C – 11	Uma noite de trabalho duro	Não há	Sr. Airtton e seus filhos
C – 12	O elemento secreto	Jovem herói	Jovem herói

FONTE: A autora (2019).

Em contraposição, lembra-se que todas as terceiras versões dos textos do grupo intervenção apresentaram o/a herói/heroína nos enredos, demonstrando que o estudo dirigido acerca da composição do enredo na perspectiva de Mesquita (2006), Moiseis (2006) e Todorov (2006), dos personagens de acordo com de Brait (1985), Coutinho (2015), Cândido (2014), Foster (1969 *apud* Brait, 1985) e R. Bourneuf e R. Ouellett (1972 *apud* Brait, 1985) e do

elemento espaço, clima e obstáculos na ótica de Gancho (1991) e Dimas (1994) influenciaram a evolução dos textos escritos pelas professoras participantes do intervenção.

Discutindo a respeito **dos personagens antagonistas**, os textos - “*O pesadelo*”, “*Amigos da natureza*” e “*O cientista e a fórmula*” - não apresentaram o antagonista nas duas versões. O primeiro tem o personagem indefinido, enquanto o vilão do segundo texto não apareceu nele, por mais que o problema esteja definido, não há menção de quem o provocou. Os demais textos apresentaram o vilão.

Contudo, salienta-se que nenhum texto do grupo intervenção ficou sem antagonista, pelo menos na 3ª versão, confirmando que o estudo dirigido acerca da composição do enredo na perspectiva de Mesquita (2006), Moiseis (2006) e Todorov (2006), dos personagens de acordo com de Brait (1985), Coutinho (2015), Cândido (2014), Foster (1969 *apud* Brait, 1985) e R. Bourneuf e R. Ouellett (1972 *apud* Brait, 1985) e do elemento espaço, clima e obstáculos na ótica de Gancho (1991) e Dimas (1994) influenciaram a evolução dos textos escritos pelas professoras participantes do intervenção.

O quadro 27 expõe a presença do antagonista nas produções de texto do grupo de escrita e reescrita.

QUADRO 27 – PRESENÇA DO ANTAGONISTA NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

PRESENÇA DO ANTAGONISTA NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Participante / Texto		1ª versão	2ª versão
C - 01	O pesadelo	Indefinido	Indefinido
C - 02	Todos juntos com o meio ambiente	As pessoas que jogavam lixo	As pessoas que jogavam lixo
C - 03	O herói invisível	Fábricas e carros	Fábricas e carros
C - 04	Amigos da natureza	Não há	Não há
C - 05	Um olhar de menina	Tripulantes do navio	Tripulantes do navio
C - 06	O navio	Capitão do navio	Capitão do navio
C - 07	O cientista e a fórmula	Não definido	Não definido
C - 08	Acampamento de férias	Moradores e os heróis	Moradores e os heróis
C - 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Pessoas que estão próximas a aldeia	Pessoas que estão próximas a aldeia
C - 10	Um por todos e todos pelo rio	Cientista	Cientista
C - 11	Uma noite de trabalho duro	Sr. Wilson	Sr. Wilson
C - 12	O elemento secreto	Pessoas que passavam pelo rio	Pessoas que passavam pelo rio

FONTE: A autora (2019).

Continuando com caracterização **do personagem secundário**, de acordo com o quadro 28, os textos “*O pesadelo*, *O navio*, *O cientista e a fórmula* e *O elemento secreto* não apresentaram o personagem secundário, sendo que 08 textos apresentaram ação para o secundário. Desses, “*Todos juntos com o meio ambiente*, *O herói invisível*, *Amigos da Natureza*,

Acampamento de Férias e O indiozinho Ketá e a floresta em perigo”, auxiliaram o/a herói/heroína ou o anti-herói.

No entanto, nos textos “*Um olhar de menina e Um por todos e todos pelo rio*”, um dos personagens secundários ajudou na ação da heroína e também do vilão. E, em “*Um dia de trabalho duro*”, um dos secundários contribuiu com o vilão e o outro com os heróis, conforme quadro 28.

QUADRO 28 – CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM SECUNDÁRIA QUANTO A RELAÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

CARACTERIZAÇÃO DO PERSONAGEM SECUNDÁRIO QUANTO A SUA RELAÇÃO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Participante Texto		Secundário auxiliou qual personagem?	
		1ª versão	2ª versão
C - 01	O pesadelo	Não há secundário	Não há secundário
C - 02	Todos juntos com o meio ambiente	Amigos e os pais deles ajudam o herói	Amigos e os pais deles ajudam o herói
C - 03	O herói invisível	Rei e o professor ajudam o anti-herói	Rei e o professor ajudam o anti-herói
C - 04	Amigos da natureza	Amigos auxiliam o herói	Amigos auxiliam o herói
C - 05	Um olhar de menina	Avô auxilia a heroína Mensageiro auxilia a heroína e o vilão	Avô auxilia a heroína Mensageiro auxilia a heroína e o vilão
C - 06	O navio	Não há secundário	Não há secundário
C - 07	O cientista e a fórmula	Não há secundário	Não há secundário
C - 08	Acampamento de férias	Professores e monitores auxiliam os heróis	Professores e monitores auxiliam os heróis
C - 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Espírito da bisavó do Herói auxilia o herói	Espírito da bisavó do Herói auxilia o herói
C - 10	Um por todos e todos pelo rio	Pessoas hipnotizadas auxiliam o vilão e depois o herói	Pessoas hipnotizadas auxiliam o vilão e depois o herói
C - 11	Uma noite de trabalho duro	O fazendeiro Bily auxilia o vilão O policial auxilia o anti-herói	O fazendeiro Bily auxilia o vilão O policial auxilia os heróis
C - 12	O elemento secreto	Não há secundário	Não há secundário

FONTE: A autora (2019).

A respeito **dos personagens anti-herói**, os textos - “*O pesadelo, O navio e O herói invisível*” - contém os anti-heróis em suas duas versões, mas de acordo com os quadros 24 e 26, não apresentaram o herói, sendo ausente ainda os personagens secundários nos dois primeiros textos, conforme quadro 28. Os demais textos do grupo de escrita e reescrita não redigiram ação para o anti-herói, com exceção de “*Um dia de trabalho duro*” que registrou anti-herói na 1ª versão do texto. Porém, em função do enredo da 2ª versão, os anti-heróis foram classificados como heróis, segundo o quadro 29, a seguir:

QUADRO 29 – PRESENÇA DO ANTI-HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

PRESENÇA DO ANTI-HERÓI NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Participante/Texto		1ª versão	2ª versão
C – 01	O pesadelo	Luiz e seus amigos	Luiz e seus amigos
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	Não há anti-herói	Não há anti-herói
C – 03	O herói invisível	Ozônio	Ozônio
C – 04	Amigos da natureza	Não há anti-herói	Não há anti-herói
C – 05	Um olhar de menina	Não há anti-herói	Não há anti-herói
C – 06	O navio	O menino da vassoura	O menino da vassoura
C – 07	O cientista e a fórmula	Não há anti-herói	Não há anti-herói
C – 08	Acampamento de férias	Não há anti-herói	Não há anti-herói
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Não há anti-herói	Não há anti-herói
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	Não há anti-herói	Não há anti-herói
C – 11	Uma noite de trabalho duro	Seu Airton e seus filhos	Não há anti-herói
C – 12	O elemento secreto	Não há anti-herói	Não há anti-herói

FONTE: A autora (2019)

Ao que diz respeito ao **comportamento do antagonista**, de acordo com o quadro 30, o antídoto para salvar o meio ambiente não provocou mudança de comportamento no vilão nos textos da 2ª versão do grupo de escrita e reescrita. Exceção em “*Um olhar de menina, Acampamento de férias, O indiozinho Ketá e a floresta em perigo, O elemento secreto e o Herói invisível*”, pois o vilão teve o comportamento modificado pelo antídoto ou há uma tentativa de escrita que sugeriu a mudança.

Entretanto, “*Amigos da natureza e O cientista e a fórmula*” não têm antagonista definido em seus textos. Portanto, não há como afirmar se o vilão de “*Todos juntos com o meio ambiente*” mudou o comportamento, razão pelo qual o texto não forneceu pistas. Mas o antídoto não foi capaz de alterar o comportamento da antagonista dos textos: “*O navio*”, “*Um por todos e todos pelo rio*” e “*Uma noite de trabalho duro*”, conforme quadro 30, a seguir:

QUADRO 30 – CARACTERIZAÇÃO DO PERSONAGEM ANTAGONISTA QUANTO A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

CARACTERIZAÇÃO DO PERSONAGEM ANTAGONISTA QUANTO A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Código Texto	ANTAGONISTA MUDOU O SEU COMPORTAMENTO		
	1ª versão	2ª versão	Resultado
C – 01 O pesadelo	Não tem vilão definido.	Não tem vilão definido.	Não tem vilão definido.
C – 02 Todos juntos com o meio ambiente	Não tem como afirmar, se após o mutirão as pessoas mudaram o seu comportamento.	Não tem como afirmar, se após o mutirão as pessoas mudaram o seu comportamento.	Não tem como afirmar.
C – 03 O herói invisível	Os humanos criaram empatia com a natureza e as fábricas e os escapes dos carros receberam a solução do problema.	Somente as fábricas e os escapes dos carros receberam a solução do problema. Os humanos foram excluídos.	Sim, com exceção dos personagens excluídos.
C – 04 Amigos da natureza	O texto não apresenta vilão.	O texto não apresenta vilão.	Não tem vilão.

Continua...

Conclusão do quadro 30.

CARACTERIZAÇÃO DO PERSONAGEM ANTAGONISTA QUANTO A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Código Texto	ANTAGONISTA MUDOU O SEU COMPORTAMENTO		
	1ª versão	2ª versão	Resultado
C – 05 Um olhar de menina	O capitão informou que não iria mais poluir a praia com veneno.	Mantido.	Sim.
C - 06 O navio	O capitão do navio não mudou o comportamento.	Mantido.	Não.
C – 07 O cientista e a fórmula	O vilão não é definido no texto.	O vilão não é definido no texto.	Não tem vilão definido.
C – 08 Acampamento de férias	Parte dos vilões, os estudantes classificados como heróis, tomam consciência que eles, também, jogam lixo no rio.	Mantido.	Sim
C – 09 O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Os vilões que estavam próximo a aldeia se arrependeram após ser lançado o antídoto.	Mantido.	Sim.
C - 10 Um por todos e todos pelo rio	O vilão não mudou o seu comportamento durante a trama.	Mantido.	Não.
C – 11 Uma noite de trabalho duro	O vilão não mudou o seu comportamento durante a trama.	Mantido.	Não.
C – 12 O elemento secreto	A medida que fossem até o rio e olhassem para o antídoto (a flor).	Mantido.	Sim.

FONTE: A autora (2019).

Finalmente, os caminhos adotados pelos dois grupos participantes desta pesquisa, escrita e reescrita e intervenção, a respeito da criação de personagens foram discutidos. Os quadros revelaram que o grupo intervenção redigiu herói com atributos próprios para vencer os obstáculos e obter a recompensa em todos os textos da 3ª versão, não sendo observado o mesmo no grupo de escrita e reescrita, de acordo com os quadros 17 e 19 daquele grupo e 24 e 26 do último grupo.

A 3ª versão dos textos do grupo intervenção contém o antagonista, enquanto na última versão dos textos do grupo de escrita e reescrita, há textos que não definiram o vilão, conforme indicou os quadros 20 e 23 que expõe os dados do grupo intervenção e os quadros 27 e 30 que apresentaram os dados do grupo de escrita e reescrita.

Destaca-se que todos os textos produzidos pelo grupo intervenção, pelo menos na 3ª versão, o antagonista teve o seu comportamento alterado. Ao ser realizado esta opção no momento da criação e a condução das ações dos antagonistas, as participantes do grupo intervenção deram um novo ciclo de vida para o personagem, por duas razões: a primeira para não deixar a vida do vilão como é visto tradicionalmente no conto de fadas, isto é, o antagonista permanece mau, independente da solução do problema, enquanto a segunda razão corresponde a própria ação do antídoto e como ele foi envolvido no enredo.

O observado nos textos do grupo de escrita e reescrita, ao não existir ou não estar definido o antagonista, a própria ideia principal solicitada que aparecesse no texto, isto é, “salvar o meio ambiente com um antídoto, não foi cumprida, porque geralmente há um responsável por colocar o meio ambiente em perigo. Necessariamente não precisa ser um personagem que representa o ser humano, visto que pode ser a própria natureza por meio das causas naturais. E, a ausência está presente nos textos, “*O pesadelo*”, “*Todos juntos com o meio ambiente*”, “*Amigos da natureza*” e “*O cientista e a fórmula*”. Por mais que esses textos tenham apresentados ou há uma tentativa de solução para o problema, o causador real deles, o antagonista, não teve o seu comportamento modificado. E por inferência, ele permanecerá com as mesmas atitudes causando danos ao meio ambiente de forma permanente.

Os antagonistas dos textos, “*Um porto todos e todos pelo rio e Uma noite de trabalho duro*”, também não tiveram os seus comportamentos modificados pelo antídoto. Todavia, eles não prejudicarão mais o meio ambiente, porque fora feita justiça, isto é, foram presos.

No texto “*O navio*”, além do anti-herói não ter forças o suficiente para convencer o vilão, o texto não apresentou o antídoto, conforme solicitado na ideia principal e indicado no quadro 39. O mesmo foi observado em “*Amigos da natureza*”.

Não foi observado nada de diferente quanto a caracterização dos personagens da classificação de Foster (1969 *apud* Brait, 1985), uma vez que tanto o grupo intervenção como o grupo de escrita e reescrita criaram personagens planas típicas ou caricatura, assim como desenharam personagens redondas, conforme explícito nos quadros 18 e 25, respectivamente.

Em relação a personagem secundária da caracterização por função de Coutinho (2015), mesmo não sendo obrigatória nos textos, os dois grupos criaram personagens secundárias que tiveram ações junto ao antagonista, herói ou anti-herói.

De acordo com o quadro 21, o grupo intervenção na 3ª versão desenhou personagens secundários que auxiliaram o herói e secundários que ajudaram o herói e o antagonista ao mesmo tempo.

Entretanto, o quadro 28 informou que o grupo de escrita e reescrita criou 05 secundários que ajudaram o herói, 01 secundário que atuou junto ao anti-herói, outro secundário que ajudou o vilão e 02 secundários que atuaram ao mesmo tempo contribuindo para o herói e o antagonista, na 2ª versão dos seus textos.

Enfim, o grupo de escrita e reescrita distribuiu a ação dos secundários entre os personagens, herói, anti-herói, vilão e herói/vilão ao mesmo tempo, não sendo observado o mesmo no grupo intervenção que, por sua vez, distribuiu somente para o herói e herói/vilão ao mesmo tempo.

Contudo, 04 professoras participantes de cada grupo optaram por não criar secundários, nas últimas versões do seu próprio escrito.

A criação da personagem anti-herói e do herói da caracterização por função de Coutinho (2015) está totalmente entrelaçada ao enredo, uma vez que no enredo de aventura a busca pela recompensa é fator motivador para o herói.

No entanto, ao criar um anti-herói para textos de aventura não significa que ele não vença obstáculos e enfrente perigo, significa que ele não tem os mesmos atributos que o herói, força ou coragem ou a própria natureza do enredo não permite que ele vença como explica Todorov (2006) e como que é o caso de Psiu em “O pequeno fantasma”. Por isso, o grupo intervenção criou heróis que obtiveram a recompensa e salvaram o meio ambiente com o antídoto que gerou ou não hesitação fantástica⁹⁰ como entende Todorov (2006).

Todavia, 04 textos apresentaram herói e anti-heróis de acordo com o exposto nos quadros 19 e 22. Porém, os anti-heróis do grupo intervenção possuem atributos para cumprir certos obstáculos, mas não todos e não se configuram como personagens secundários. Contudo, com exceção de um texto, todos foram classificados como aventura, conforme pode ser visto no quadro 35.

Ainda assim, o grupo de escrita e reescrita apresentou 03 textos, cujos personagens foram classificados como anti-heróis, pois não havia personagem herói no texto. Aliás, um dos textos, por ser embrião de três enredos, não possui herói e vilão definido, conforme apontou os quadros 26 (herói), 27 (antagonista) e 29 (anti-herói). Nenhum desses três textos foram classificados como aventura de acordo com o quadro 40.

O próximo item tratará dos caminhos percorridos para a construção do enredo.

4.4 Caminhos para aprendizagem da escrita autoral do conto de aventura: a criação do enredo

Iniciando a discussão pela presença/ausência de partes do enredo.

De acordo com o quadro 31, o texto “A cidade dos sonhos” não apresentou o “clímax” na 1ª versão, mas a escrita de um ponto alto para o texto surgiu após a participação nas atividades da Oficina de Criação Literária até O Dia do Autor, sendo mantida inclusive na última versão. Contudo, “Meio ambiente sem poluição” continha apenas uma “situação inicial” e uma “solução do problema” na 1ª versão. Uma tentativa de escrita da “situação problema” e do “desenvolvimento” apareceu após a participação nas atividades da Oficina de Criação

⁹⁰ Ver quadro 34.

Literária até O Dia do Autor. Mas há ausência de um “clímax” e da “situação final” na 2ª versão, inclusive notou-se que não havia escrita da “solução do problema” nela. Enfim, a escrita de partes do enredo foi consolidada após professora I – B participar dos encontros que abordaram sistematicamente os elementos de composição da escrita na Oficina de Criação Literária.

O texto “O pássaro mascarado”, em sua 1ª versão não tinha a “solução do problema” e “a situação final”, tendo sido escrita após a professora participar das atividades da Oficina de Criação Literária até O Dia do Autor, enquanto o texto “Memórias”, nas duas primeiras versões não apresentou o “desenvolvimento” e o “clímax”, cuja escrita da 3ª versão é fruto da participação da professora I – D nos encontros que abordaram sistematicamente os elementos de composição da escrita literária.

Entretanto, o texto “A missão da borboleta” apresentou em sua 1ª versão todas as partes do enredo, ficando ausentes a “solução do problema” e a “situação final” na 2ª versão. Contudo, após o estudo sistematizado dos elementos de composição da escrita literária, a 3ª versão teve escrita das partes faltantes, conforme foi observado no quadro 31.

Os demais textos do grupo intervenção, “A conscientização de todos e Poluição do meio ambiente”, apresentaram todas as partes do enredo desde a 1ª versão. Acredita-se que os professores participantes já possuíam algum tipo de conhecimento prévio a respeito da estrutura do texto narrativo ou a apropriação ocorreu durante a Oficina de Leitura especialmente quando foi comentado e dividido o texto, conforme consta no 2º encontro da Oficina de Leitura.

QUADRO 31 – PRESENÇA/AUSÊNCIA DE PARTES DO ENREDO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

PRESENÇA/AUSÊNCIA DE PARTES DO ENREDO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO				
Participante		AUSÊNCIAS DE PARTES DO ENREDO		
		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	2ª versão (Após o Dia do Autor)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
Texto				
I-A	A cidade dos sonhos	Clímax	Todas Presentes	Todas Presentes
I-B	Meio ambiente sem poluição	Situação Problema Desenvolvimento Clímax Situação Final	Clímax Solução do Problema Situação Final	Todas Presentes
I-C	O pássaro mascarado	Solução do Problema Situação Final	Todas Presentes	Todas Presentes
I-D	Memórias	Desenvolvimento Clímax	Desenvolvimento Clímax	Todas Presentes
I-E	A missão da borboleta	Todas Presentes	Solução do Problema Situação Final	Todas Presentes
I-F	A conscientização de todos	Todas Presentes	Todas Presentes	Todas Presentes
I-G	Poluição do meio ambiente	Todas Presentes	Todas Presentes	Todas Presentes

FONTE: A autora (2019).

O grupo intervenção é heterogêneo, uma vez que a aprendizagem dos elementos de composição do enredo, conforme consta no quadro 31, aconteceu em tempos diferentes. Por isso, infere-se que, cinco professoras participantes se apropriaram da estrutura da narrativa de conto de aventura na perspectiva de Todorov (2006), durante as atividades do curso de extensão.

Continuando a falar do enredo, porém **na apresentação e da solução do problema**.

Ao ser analisado a escrita do problema, seja a situação problema e a solução do problema, verificou-se que em “*A cidade dos sonhos*” e “*Memórias*” tiveram o mesmo caminho, pois a situação problema da 2ª versão, apesar de ter ajuste na escrita, não alterou a ideia contida na versão anterior, mas a redação da situação problema da 3ª versão foi aprimorada e contribuiu para melhor definição, sendo observado isso também na escrita da situação problema da última versão.

A solução do problema das duas últimas versões foi aprimorada. O primeiro texto definiu a situação problema na 3ª versão quando apresentou a estação do ano com a expressão “época” e a solução do problema com a inclusão do tempo para criação do antídoto, fomentando assim mais obstáculos, enquanto o segundo texto estabeleceu um problema com a utilização de expressões, “mas e cada ano”, gerando ao mesmo tempo, obstáculos para os heróis. O aprimoramento da solução do problema aconteceu à medida que o antídoto mutirão seguiu o seguinte itinerário nas versões: foi apresentado, depois dito que era realizado por muitas pessoas e por último, o mutirão foi um sucesso.

Entretanto, “*Meio ambiente sem poluição*” iniciou a 1ª versão sem uma situação problema, escreveu uma na 2ª versão e outra totalmente diferente na 3ª versão. O texto apontou uma solução do problema na 1ª versão, sendo totalmente nula na 2ª versão e na última versão, escreveu uma diferente da versão inicial, porque o enredo completo foi escrito na última versão.

Em “*O pássaro mascarado*” foi encontrado uma situação problema nova quando comparado com a redação da 1ª versão e um aprimoramento na 3ª versão, conferindo-lhe uma melhor definição do problema para os anti-heróis. A solução do problema, ausente na 1ª versão por ser enredo incompleto, foi redigida na 2ª versão e aprimorada na última, afirmando que o vento foi gerado a partir de uma gota do antídoto.

O texto “*A missão da borboleta*” foi o único do grupo intervenção que manteve a mesma situação problema nas três versões, mas a solução de problema foi alvo de alteração, porque a 2ª versão não a apresentou e na última, por causa da alteração da trama a partir da 2ª versão, foi visto uma solução do problema totalmente diferente daquela apresentada na versão inicial que, por sinal, era resultado de uma prova malogro.

Em “*A conscientização de todos*” a situação problema foi aprimorada na 2ª e na 3ª versão, sendo observado que a solução do problema da 2ª versão é outra quando confrontada com a 1ª versão, mas ela foi aprimorada na 3ª versão, concedendo mais coerência a trama.

O texto “*A poluição do meio ambiente*” foi o único que teve uma situação problema aprimorada na 2ª versão e uma totalmente nova na 3ª versão e, além do mais, uma solução do problema diferente em cada versão. Porém, todas são coerentes, mas a 3ª versão tem uma hesitação maior, por causa do suspense.

O quadro 32 apresenta sinteticamente como o grupo intervenção percorreu o caminho para escrita da situação problema e da solução do problema.

QUADRO 32 – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO							
Cód.	Texto	Durante a Oficina de Leitura		Após o Dia do Autor		Após Oficina de Criação Literária	
		1ª Versão		2ª Versão		3ª Versão	
		Problema		Problema		Problema	
		Situação	Solução	Situação	Solução	Situação	Solução
I – A	A cidade dos sonhos	A	A	E	C	C	C
I – B	Meio ambiente sem poluição	F	A	A	F	B	A B
I – C	O pássaro mascarado	A	F	B	A	C	C
I – D	Memórias	A	A	E	C	C	C
I – E	A missão da borboleta	A	A	D	F	D	B
I – F	A conscientização de todos	A	A	C	B	C	C
I – G	Poluição do meio ambiente	A	A	C	B	B	B

FONTE: A autora (2019).

A – Escrito B – Novo problema ou nova solução do problema

C – Aprimorado, porque definiu melhor o problema ou a solução do problema D – Mantido igual

E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente

As informações sintetizadas no quadro 32 revelaram que os conhecimentos prévios das professoras participantes do grupo intervenção e as atividades realizadas durante a Oficina de Leitura deram condições de 05 professoras redigirem uma situação problema e uma solução do problema para 1ª versão dos seus textos, iniciando então essas partes do enredo. Contudo, a professora participante I – B redigiu uma situação problema na 2ª versão e apresentou na 3ª versão outra nova, sendo que a professora participante I – C escreveu a solução do problema na 2ª versão e aprimorou a escrita na última versão. Somente a professora participante I – E, após ter iniciado a escrita de uma solução do problema na 1ª versão, não a redigiu na 2ª versão e apresentou uma nova na última versão.

Enfim, as atividades da Oficina de Leitura até o 3º encontro da Oficina de Criação Literária auxiliaram duas professoras participantes no aprimoramento da escrita da situação problema e outras duas na escrita de uma nova situação problema, na 2ª versão. Enquanto as

atividades a partir do 4º encontro até o final da Criação Literária, contribuíram para o aprimoramento da redação da situação problema em 04 textos e, uma nova escrita, em dois textos.

Da mesma forma foi observado a contribuição das atividades da Oficina de Leitura até o 3º encontro (Dia do Autor) da Oficina de Criação Literária para o aprimoramento da solução do problema em dois textos, uma nova redação em mais dois textos e a primeira escrita da solução do problema em outro texto, conforme apontou o quadro 32.

Em se tratando **dos obstáculos, prova malogro e recompensa**, características do conto de aventura segundo Todorov (2006), sem considerar a quantidade presente em cada versão, foi observado que na última versão de todos os textos há obstáculos e recompensas e prova malogro (penalidade) em cinco textos.

O texto “*A cidade dos sonhos*” teve obstáculo aprimorado nas últimas duas versões, especialmente porque os anti-heróis passaram a executar o mutirão, revelando na prática ser uma prova malogro até os antagonistas ingerirem o antídoto. Houve recompensa na 1ª versão, apesar de não existir herói e anti-herói e obstáculo pouco desenvolvido. Ela foi mantida na próxima versão com ajustes de escrita, sem alterar a ideia da versão anterior e aprimorada na última versão, posto que o antídoto teve resultado também no meio ambiente da cidade de residência dos antagonistas.

Em “*Meio ambiente sem poluição*” tem-se a redação dos obstáculos, da prova malogro e da recompensa somente na 3ª versão, por ser a única versão escrita com o enredo completo.

O texto “*O pássaro mascarado*” apresentou aprimoramento na redação dos obstáculos na 2ª e na 3ª versão, evidenciando, cada vez mais, a curiosidade dos animais e também o lixo deixado na praia pelos turistas. Contudo, a prova malogro apareceu nas três versões, sendo aprimorada em cada uma delas, pois a sujeira e o barulho dos turistas obrigou o herói e o anti-herói a conviver com isso durante a presença dos antagonistas na ilha. A recompensa foi redigida somente na 2ª versão quando o texto passou a ter enredo completo, sendo aprimorada na 3ª versão com a descrição que foi uma gota do antídoto que criou o vento.

Em “*Memórias*”, o obstáculo apareceu no aprimoramento da situação problema da 3ª versão por meio das expressões, “mas” e “cada ano”, uma vez que elas fornecem pistas para inferir que a poluição aumentava e a presença de peixes diminuía a cada ano. Não há penalidade escrita, mas a recompensa está presente desde a 1ª versão, sendo aprimorada na 2ª e na 3ª versão, inclusive com o elo entre a situação final, porque o rio transformou-se em ponto turístico, em razão do caso de pescador apresentado na situação inicial.

O texto “*A missão da borboleta*” manteve nas três versões 04 obstáculos que tratam da transformação de fase da borboleta. Criou novos na 2ª versão e manteve-os na última versão,

porém, com ajustes de escrita. Há duas provas malogros na 1ª versão, sendo mantida nas demais somente a prova que tratou da heroína perceber que há jardins não cuidados, pois com a criação de novos obstáculos na 2ª versão, a prova malogro descrita na situação final foi excluída. A recompensa do texto da 1ª versão, apesar da situação final, isto é, aquelas que dizem respeito aos quatro primeiros obstáculos e a criação do antídoto sem nenhuma identificação, se conservou na 2ª versão, por sua vez, ao lado de novas criadas em função dos novos obstáculos. Elas foram mantidas outra vez ao lado de novas recompensas apresentadas na solução do problema e na situação final da 3ª versão.

Assim como em “*Memórias*”, o texto “*A conscientização de todos*” não apresentou penalidades em nenhuma das três versões, todavia, há deslocamento dos obstáculos em função do aprimoramento da situação problema da 2ª versão, conforme consta no quadro 32 (problema), permanecendo ao lado de novos obstáculos criados na 3ª versão. As recompensas, ideia de criar e a própria criação do aerossol, estão em todas as versões. Mas na 2ª versão, a recompensa que tratou da modificação do comportamento do antagonista foi reescrita e conservada na última versão, juntamente com a recompensa que tratou do aceite do reitor da faculdade.

Dos 12 obstáculos desenhados para 1ª versão de “*Poluição do meio ambiente*”, conservaram-se apenas quatro, sendo gerado um novo primeiro obstáculo no texto da 2ª versão. No entanto, o único obstáculo concebido na 1ª versão e permanente nas demais foi o “combater a invasão dos pássaros como se fosse uma peste”. Por isso, na 3ª versão e em razão de nova situação problema, foram gerados outros obstáculos. Em relação as provas malogros, notou-se que são muito semelhantes nas duas primeiras versões, tendo como diferença a exclusão de parte da penalidade que tratou da revoada dos pássaros sem as árvores, na 2ª versão. A redação de duas delas, notificação e revoada dos pássaros, foram conservadas na última versão ao lado da criação da penalidade que abordou a geada de 1974. A exclusão da penalidade - nem todas as sementes germinaram - gerou a recompensa redigida, simplesmente na 3ª versão.

O quadro 33 registra a presença de obstáculos, recompensa e penalidade (prova malogro) dos textos produzidos pelo grupo intervenção.

QUADRO 33 – PRESENÇA DE OBSTÁCULOS, RECOMPENSA E PENALIDADE (PROVA MALOGRO) NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

PRESENÇA DE OBSTÁCULOS, RECOMPENSA E PENALIDADE NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO										
Participante	Texto	Obstáculos			Penalidade (Prova malogro)			Recompensa		
		1ª versão	2ª versão	3ª versão	1ª versão	2ª versão	3ª versão	1ª versão	2ª versão	3ª versão
I – A	A cidade dos sonhos	A	C	C	F	A	D	A	E	C
I – B	Meio ambiente sem poluição	F	F	A	F	F	A	F	F	A
I – C	O pássaro mascarado	A	C	C	A	C	C	F	A	C
I – D	Memórias	F	F	A	F	F	F	A	C	C
I – E	A missão da borboleta	A	D1	E	A	D2	D	A	DB	EB
I – F	A conscientização de todos	A	D2B	D1	F	F	F	A	D1	EB
I – G	Poluição do meio ambiente	A	D2	D1	A	D2	D2B	F	F	A

FONTE: A autora (2019).

A – Escrito B – Nova redação C – Aprimorado D – Mantido igual D 1 – Mantido parte e criação de novos (as) D 2 – Mantida parte e excluído outros (as) E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente 1ª versão – Durante a Oficina de Leitura 2ª versão: Dia do Autor 3ª versão: Após a Oficina de Criação Literária

Os dados expostos no quadro 33 apontaram que os conhecimentos prévios das professoras participantes e as atividades realizadas na Oficina de Leitura apoiaram a redação inicial dos obstáculos em 05 textos, enquanto as atividades da Oficina de Leitura até o 3º encontro da Oficina de Criação Literária ajudaram no aprimoramento da redação dos obstáculos em dois textos, na manutenção de parte da escrita com ou sem exclusão e criação de novos obstáculos em três textos. Até a atividade do Dia do Autor, existiam dois textos em que o obstáculo não estava presente. Por isso, infere-se que as atividades após o Dia do Autor que trataram de estudo sistematizado dos elementos de composição e associadas as anteriores, auxiliaram na redação dos obstáculos para dois textos.

Contudo, essa mesma associação de atividades ajudou no aprimoramento da redação em dois textos, na escrita de novos obstáculos em um texto, na manutenção com ajuste de escrita em um texto e por último, na manutenção de parte da redação do obstáculo junto com a geração de novos, em um texto.

Como a prova malogro (penalidade) e a recompensa são consequências da execução dos obstáculos de acordo com Todorov (2006), pode-se dizer que a discussão inicial realizada na Oficina de Leitura em torno do texto-base - “*O pequeno fantasma*”- cujo personagem principal é classificado como anti-herói, por não ter vencido as provas e não ter se tornado fantasma, auxiliou a escrita de prova malogro em 03 textos da 1ª versão. Todavia, 04 professoras participantes optaram por não escrever este tipo de prova.

Contudo, uma professora após o Dia do Autor redigiu prova malogro para um dos personagens, enquanto os textos anteriores que já continham essa modalidade, um apresentou

um aprimoramento na redação e dois mantiveram parte da escrita e excluíram penalidades. Mas foi após a conclusão da Oficina de Criação Literária que mais um texto desenhou prova malogro para a personagem e um texto apresentou manutenção dela, excluiu algumas penalidades e escreveu novas. Os outros textos conservaram as penalidades já redigidas.

Assim como na redação do obstáculo e da prova malogro, a associação do conhecimento prévio com as atividades da Oficina de Leitura e a discussão em torno do texto-base - “*O pequeno fantasma*” - auxiliou a escrita inicial de recompensa em 04 textos, sendo que as atividades daquela oficina com as realizações das atividades até o Dia do Autor ajudaram a redação da recompensa em um texto, bem como aprimoramentos, manutenção de escrita e novas recompensas.

Entretanto, todos os textos, após a conclusão de todas as atividades da Oficina de Criação Literária, tiveram recompensas redigidas. Isso demonstra que o estudo dirigido dos elementos de composição de aventura na perspectiva de Todorov (2006) e na caracterização de conto de Moiseis (2006), contribuíram com a produção dos textos das participantes do grupo intervenção.

Discutindo a partir deste momento sobre a presença do **elemento gerador de hesitação e/ou hesitação fantástica na perspectiva de Todorov (2006)**.

O texto “*A cidade dos sonhos*” apresentou elemento que conduz a hesitação desde a 1ª versão, ou seja, “o antídoto”. O elemento antídoto foi mantido sem alteração na 2ª versão, uma vez que desde a 1ª versão não há nenhuma descrição da composição e somente o modo de agir, cujo resultado na mudança de comportamento dos turistas é instantâneo e, portanto, condutor da hesitação fantástica. Ele foi aprimorado na última versão com a inclusão da eficácia do antídoto também no meio ambiente da cidade de residência do turista.

Em “*Meio ambiente sem poluição*”, o elemento condutor da hesitação foi redigido na 3ª versão e o antídoto não tem a sua fórmula revelada e sim o resultado esperado.

O texto “*O pássaro mascarado*” apresentou na 2ª versão o elemento desencadeador da hesitação fantástica, aprimorando-o na 3ª versão com a inclusão da gota do antídoto como o responsável pela formação do vento. Também não há descrição da composição como nos textos anteriores, sendo explícito que o lixo percorreu o caminho, ilha – cidade de residência dos turistas, guiado pelo vento.

Em “*Memórias*”, há apresentação do antídoto “mutirão” para limpar o rio. A descrição do antídoto foi aprimorada ao longo das versões, por mais que causa hesitação no momento da leitura, não gera hesitação fantástica, porque o mutirão pode ser explicado pela ciência.

O texto “*A missão da borboleta*”, entre os textos do grupo intervenção, foi o único que desenhou um antídoto, distribuiu-o entre os diferentes jardins e não teve a ação esperada, conforme aponta a situação final da 1ª versão. Contudo, a 2ª versão traz a criação da pílula Zap, sem

composição e modo de aplicação, sendo revelado na 3ª versão o modo de aplicação do antídoto Zap e o efeito dele nos seres humanos. A fórmula é um mistério e por isso gera a hesitação fantástica.

Em “*A conscientização de todos*”, existe desde a 1ª versão a ideia de criação de um antídoto para conscientizar as pessoas sobre como cuidar do meio ambiente, sem explicitar a composição do aerossol, revelando o efeito dele nas pessoas que entrassem em contato com o antídoto. Na versão seguinte, a redação foi aprimorada incluindo o modo de aplicação, ou seja, “ao ser lançado no ar”, tendo sido mantida na última versão. Novamente, não se tem a fórmula. Por isso, o aerossol cria hesitação fantástica.

Por fim, em “*Poluição do meio ambiente*”, entre os textos do grupo intervenção, é o único que apresentou um antídoto vindo da natureza do próprio meio ambiente, pois o personagem secundário - os pássaros - realiza a função do antídoto, nas três versões. Porém, de modo diferente, tendo em vista que na 1ª versão os pássaros ficaram grudados nas árvores por causa do visgo e com um passo de mágica, foram embora e levaram consigo as árvores.

Entretanto na 2ª versão, o visgo não apareceu e simplesmente os pássaros foram embora. Mas o visgo reapareceu na 3ª versão. Contudo, como o produto é um tipo de cola utilizado para apanhar pássaros de forma criminosa, na última versão ele não cumpriu o seu efeito, pois os pássaros foram embora. Há hesitação fantástica na 1ª versão, ausente na 2ª versão e presente na 3ª versão se for excluída a questão do prazo de validade da cola ou se a “planta visgo”, um arbusto que vive em outras plantas, não fizer o seu efeito.

O quadro 34 apresenta os caminhos escolhidos pelas participantes do grupo intervenção para redigir o elemento gerador de hesitação e/ou de hesitação fantástica.

QUADRO 34 – PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O FANTÁSTICO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO

PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O FANTÁSTICO NOS TEXTOS DO GRUPO INTERVENÇÃO					
Participante		Durante Oficina de Leitura	Após o Dia do Autor	Após Oficina de Criação Literária	Caracteriza o fantástico?
Texto		1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão	
I - A	A cidade dos sonhos	A	E	C	Sim
I - B	Meio ambiente sem poluição	F	F	A	Sim
I - C	O pássaro mascarado	F	A	C	Sim
I - D	Memórias	A	C	C	Não
I - E	A missão da borboleta	A	B	C	Sim
I - F	A conscientização de todos	A	C	E	Sim
I - G	Poluição do meio ambiente	A	E	C	Sim

FONTE: A autora (2019).

A – Escrito B – Novo antídoto C – Aprimorado, porque definiu melhor o antídoto
D – Mantido igual E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente

As informações do quadro 34 indicam que, os conhecimentos prévios das professoras participantes e as atividades realizadas na Oficina de Leitura, auxiliaram a redação inicial dos elementos que geram hesitação em 05 textos. Entretanto, as atividades da Oficina de Leitura até o 3º encontro da Oficina de Criação Literária ajudaram na redação do elemento gerador de hesitação em um texto que não havia apresentado na versão anterior, assim como no aprimoramento em dois textos, na manutenção em dois e na criação de um novo elemento gerador, em um texto.

Infere-se tal apoio, principalmente as leituras de diferentes textos e a leitura do filme “*Moana: um mar de aventuras (2016)*”, enquanto o estudo sistematizado dos elementos de composição do texto literário apoiou o aprimoramento da redação em cinco textos produzidos na 3ª versão, na manutenção em um texto e na criação do elemento gerador de hesitação em um texto.

Por fim, dos textos do grupo intervenção, foi notado em um texto que o elemento gerador de hesitação não gerou hesitação fantástica.

Finalizando a discussão sobre os caminhos escolhidos pelas professoras participantes do grupo intervenção e tratando da **classificação dos enredos**.

Os textos da 1ª versão produzidos pelas participantes I - B e I - D durante a Oficina de Leitura foram classificados como ensaio próximo do maravilhoso-puro, porque nenhum dos textos apresentou obstáculos e misteriosamente a solução do problema aconteceu, apesar de não existir a redação do elemento maravilhoso-puro característicos dessas narrativas.

Contudo a 3ª versão, escrita após a conclusão da Oficina de Criação Literária, apresentou o enredo completo, pelo menos os personagens herói/heroína e o antagonista, obstáculos e o elemento caracterizador da hesitação fantástica, com exceção do texto da professora participante I - D, porque a última versão é um micro conto. Enquanto o texto da participante I-B evoluiu para um conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso. Ambos, se for o desejo das autoras, poderão ser revistos para a redação de mais obstáculos.

Entretanto, os textos das professoras participantes I - A e I - C redigidos durante a Oficina de Leitura, mesmo não apresentando os elementos característicos do maravilhoso-puro como os demais, foram classificados como sendo “esboço próximo do maravilhoso-puro”, porque apresentaram uma redação inicial dos obstáculos que foram aprimoradas nas versões seguintes para ser na última versão, redigida após a Oficina de Criação Literária, um “conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso”. Assim como os textos anteriores, se for o desejo das autoras, o conto poderá ser revisado para a redação de mais obstáculos.

As demais participantes do grupo intervenção, I - E, I - F e I - G, escreveram durante a Oficina de Leitura a 1ª versão contendo o enredo completo. Por isso, os textos foram classificados como “esboço próximo do maravilhoso-puro” para produção das professoras I - E

e I - F, e “esboço com características do fantástico-maravilho” para a participante I-G, uma vez que a solução do problema aconteceu de forma milagrosa ou tinha-se a ideia ou esperava que acontecesse dessa forma.

Contudo, a última versão, redigida após a Oficina de Criação Literária, apresentou com aprimoramento o enredo completo, os personagens herói/heroína e o antagonista, os obstáculos e o elemento caracterizador da hesitação fantástica, tornando-se então “conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso” para os textos das professoras participantes I - E e I - F e “conto de aventura com características do fantástico-estranho” para o texto da professora participante I - G, conforme quadro 35.

QUADRO 35 – CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DO GRUPO INTERVENÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DO GRUPO INTERVENÇÃO			
Participante		CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO	
Texto		1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)
I – A	A cidade dos sonhos	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso *
I – B	Meio ambiente sem poluição	Ensaio de narrativa próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso *
I – C	O pássaro mascarado	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso *
I – D	Memórias	Ensaio próxima do maravilhoso-puro	Micro conto *
I – E	A missão da borboleta	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso
I – F	A conscientização de todos	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso
I – G	Poluição do meio ambiente	Esboço com características do fantástico-maravilhoso	Conto de aventura com características do fantástico-estranho

FONTE: A autora (2019).

Da mesma forma que os textos do grupo intervenção tiveram os caminhos da construção dos enredos expostos, a partir deste ponto do texto serão apresentados os caminhos realizados pelas professoras participantes do grupo de escrita e reescrita e iniciará pela **presença/ausência de partes do enredo**.

De acordo com o quadro 36, ao analisar as duas versões produzidas pelas professoras participantes do grupo de escrita e reescrita, notou-se que somente o texto “*Acampamento de férias*” teve evolução ao que se refere à presença de todas as partes do enredo, após a revisão da 1ª versão.

Salienta-se que o texto da participante C – 07, “*O cientista e a fórmula*”, a ausência da “situação inicial” é resultado da opção de escrita literária da autora, ou seja, ela preferiu iniciar o conto pela “situação problema”, omitindo de maneira proposital a “situação inicial”.

O texto “*O pesadelo*” na 1ª versão deixou de apresentar a “solução do problema” e na 2ª versão estava ausente, além do visto na anterior, o clímax. Portanto, em relação a estrutura do texto narrativo, a revisão do texto “*O pesadelo*” não demonstrou evolução nesse quesito.

No entanto, o texto “*Amigos da natureza*” ao ser revisado demonstrou uma tentativa de escrever o “desenvolvimento” e apresentou uma “solução do problema” para o texto, mas não escreveu o ponto alto da trama.

Contudo, os textos - “*Todos juntos como meio ambiente*”, “*O herói invisível*”, “*Um olhar de menina*”, “*O navio*” e “*O elemento secreto*”, permaneceram com as ausências apontadas no escrito da 1ª versão, ao ser revisado.

Entretanto, os textos - “*O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*”, “*Um por todos e todos pelo rio*” e “*Uma noite de trabalho duro*” - tiveram todas as partes do enredo nas duas versões.

O quadro 36 expõe a presença/ausências de partes do enredo dos textos redigidos pelo grupo de escrita e reescrita.

QUADRO 36 – AUSÊNCIA/PRESENÇA DE PARTES DO ENREDO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

PRESENÇA DE PARTES DO ENREDO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Participante	Texto	Ausência de partes do enredo	
		1ª Versão	2ª Versão
C – 01	O pesadelo	Solução do Problema	Clímax Solução do Problema
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	Desenvolvimento Clímax	Desenvolvimento Clímax
C – 03	O herói invisível	Desenvolvimento Clímax	Desenvolvimento Clímax
C – 04	Amigos da natureza	Desenvolvimento Clímax Solução do Problema	Tentativa de escrever Clímax
C – 05	Um olhar de menina	Clímax	Clímax
C – 06	O navio	Clímax	Clímax
C – 07	O cientista e a fórmula	Omitida Situação Inicial	Omitida Situação Inicial
C – 08	Acampamento de férias	Situação Final	Todos presentes
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Todos presentes	Todos presentes
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	Todos presentes	Todos presentes
C – 11	Uma noite de trabalho duro	Todos presentes	Todos presentes
C – 12	O elemento secreto	Clímax	Clímax

FONTE: A autora (2019).

O grupo de escrita e reescrita demonstrou ser heterogêneo como o grupo intervenção. Entretanto, as professoras participantes do segundo tiveram evolução quanto a estrutura do

enredo, não sendo observado o mesmo no grupo de escrita e reescrita, com exceção do texto “*Acampamento de férias*” da professora participante C – 08.

Dando sequência a discussão com a **apresentação e a solução do problema**, ao ser analisado a escrita do problema, seja a situação problema ou a solução do problema, verificou-se que nas duas versões de “*O pesadelo*” não houve definição do problema, uma vez que o texto parece ser embrião de três enredos, assim como não há solução para o problema.

No texto “*Todos juntos com o meio ambiente*”, a situação problema da 2ª versão recebeu o acréscimo que os lixos estavam jogados na rua, aprimorando assim a escrita da versão anterior. Contudo, não foi observado nenhum aprimoramento de escrita para solução do problema da 2ª versão.

A redação da situação problema é diferente em cada uma das versões de “*O herói invisível*”, uma vez que foi criado um novo problema para 2ª versão, enquanto a solução do problema da 2ª versão manteve parte da 1ª versão, pois a fazenda de empatia foi excluída do texto.

O texto “*Amigos da natureza*”, assim como em “*O pesadelo*”, não contém uma solução para o problema nas duas versões. Porém, apresentou em cada versão uma situação problema diferente.

Em “*Um olhar de menina*”, foi observado que a situação problema e a solução do problema tiveram ajustes na escrita do texto da 2ª versão, mas isso não alterou a ideia vinculada na 1ª versão.

Entretanto, em “*O navio*”, apesar da verdadeira situação problema ser descoberta por inferência, essa parte do texto recebeu um aprimoramento na 2ª versão com a descrição do comportamento emocional do anti-herói e sem alterar a ideia veiculada na versão anterior. Mas a redação da solução do problema da 2ª versão manteve a questão do sonho do menino, aprimorando a escrita em relação a questão das garrafas.

No texto “*O cientista e a fórmula*”, o aprimoramento da situação problema e da solução do problema na 2ª versão aconteceu por meio de expressões, tendo em vista que a situação problema da 1ª versão comentava sobre salvar a vida no mar e a 2ª versão tratou de salvar a vida marinha. A solução do problema teve a substituição do conector “e” por um ponto final. Enfim, a solução permaneceu a mesma da 1ª versão, ou seja, o lançamento do antídoto no mar.

Em “*Acampamento de férias*”, houve uma redação totalmente nova para a situação problema da 2ª versão, sendo mantida a solução do problema com alguns ajustes de escrita que não interferiram na ideia vinculada desde a 1ª versão.

O texto “*Um por todos e todos pelo rio*” tem a situação problema descoberta por inferência. Porém, a cena que contém a risada do cientista, rouba a atenção do verdadeiro

conflito instalado no enredo, enquanto a solução do problema sofreu pequenos ajustes de escrita que não alteraram a ideia apresentada na 1ª versão.

Nota-se que a situação problema é a mesma nas duas versões de “*Uma noite de trabalho de duro*” e que a nova solução do problema da 2ª versão alterou a classificação dos personagens Airton e seus filhos, isto é, de anti-herói da 1ª versão para herói da 2ª versão.

Enfim, “*O elemento secreto*” apresentou uma situação problema aprimorada na 2ª versão e teve como consequência: uma melhora na definição do problema e um ajuste na escrita da solução do problema, porém, mantendo a ideia vinculada na 1ª versão.

O quadro 37 apresenta o caminho da redação da situação problema e da solução do problema observados nos textos produzidos pelo grupo de escrita e reescrita.

QUADRO 37 – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA					
Cód.	Texto	Situação Problema		Solução do Problema	
		1ª versão	2ª versão	1ª versão	2ª versão
C-01	O pesadelo	G	G	F	F
C-02	Todos juntos com o meio ambiente	A	C	A	D
C-03	O herói invisível	A	B	A	D 1
C-04	Amigos da natureza	A	B	F	F
C-05	Um olhar de menina	A	E	A	E
C-06	O navio	A1	A1	A	C
C-07	O cientista e a fórmula	A	C	A	D
C-08	Acampamento de férias	A	B	A	E
C-09	O índiozinho Ketá e a floresta em perigo	A	E	A	E
C-10	Um por todos e todos pelo rio	A1	A1	A	E
C-11	Uma noite de trabalho duro	A	D	A	B
C-12	O elemento secreto	A	C	A	E

FONTE: A autora (2019).

A – Escrito A 1 – Descoberto por inferência B – Novo problema ou nova solução do problema
 C – Aprimorado, porque definiu melhor o problema ou a solução do problema
 D – Mantido igual D 1 – Mantido parte
 E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente G – Não definido

Enfim, o quadro 37 revelou que três professoras participantes, C-02, C-07, C-12, do grupo de escrita e reescrita utilizaram seus conhecimentos prévios para aprimorar a situação problema. Duas professoras participantes, C-06 e C-10, não tornaram explícitos o conflito a ser resolvido pelos personagens. As professoras participantes, C-03, C-04, C-08, escreveram novas situações problemas na 2ª versão, gerando outros enredos, enquanto C-05 e C-09 mantiveram as mesmas, apesar de ajustes na escrita e C-11 não alterou.

Ao que diz respeito à solução do problema, apenas a professora participante C-06 aprimorou a redação da solução do problema e a C-11 redigiu uma nova solução do problema. Outras duas professoras participantes, C-01 e C-04, não redigiram a solução do problema,

enquanto C-02 e C-07 mantiveram nas duas versões a mesma solução, sendo que a professora participante C-03 manteve na 2ª versão parte da solução redigida na 1ª versão. Entretanto, as professoras participantes C-05, C-08, C-09, C10 e C11, redigiram a solução do problema da 2ª versão com ajustes de escritas que não interferiram na ideia publicada desde a versão anterior.

A respeito dos obstáculos, prova malogro e recompensa, características do conto de aventura para Todorov (2006), sem considerar a quantidade presente em cada versão, foi observado no texto “*O pesadelo*”, por ele ser considerado raiz de três enredos, uma tentativa de escrever obstáculos. Não há penalidade e nem recompensa, porque foi anunciado desde a situação inicial que um dos personagens não prestou atenção na aula sobre o meio ambiente.

Porém, “*Todos juntos com o meio ambiente*” não há redação dos obstáculos e nem penalidade, mas há escrita de recompensa de igual teor nas duas versões. Na prática, os obstáculos são descobertos por inferência, porque o texto é um micro conto. Da mesma forma que o anterior, “*O herói invisível*” não contém os obstáculos e nem penalidade no texto nas duas versões. No entanto, há redação de recompensa na 2ª versão, enquanto “*Amigos da natureza*” apresentou recompensas diferentes em cada uma das versões e, conforme apontado no quadro 37 (problemas), também foi redigido situação problema e solução do problema diferentes, mas as duas versões não têm a redação dos obstáculos e perigos enfrentados pelo herói, uma das características do conto de aventura.

Assim como o anterior, “*Um olhar de menina*” não contém redação de obstáculos e perigos enfrentados pela heroína, apesar do texto apresentar ação no desenvolvimento. Não há penalidades, mas há redação da recompensa de igual teor nas duas versões. No entanto, foi observado o contrário no texto “*O navio*”, pois nele não há recompensa, porque não há herói. Entretanto, há penalidade e uma ação que poderá ser considerada como obstáculos na 2ª versão. Porém, a descrição do comportamento do anti-herói na situação problema e a curiosidade que ele tinha em saber o que estava sendo jogado no mar, sugerem que as ações não são correspondentes aos obstáculos e perigos enfrentados em um conto de aventura.

O texto “*O cientista e a fórmula*” não tem ação que se caracteriza como obstáculos, todavia, contém uma penalidade ao dizer que o cientista não teve sucesso em algumas fórmulas. A recompensa tem como foco o lançamento do antídoto, porque ele foi um sucesso, mas o texto não apresentou o antagonista e não afirmou se a vida marinha foi salva com o antídoto lançado.

Entretanto, “*Acampamento de férias*” teve uma redação nova para o desenvolvimento do texto da 2ª versão que, por sua vez, não são obstáculos e perigos enfrentados pelos heróis como redigido no texto da 1ª versão. A penalidade foi excluída na 2ª versão, enquanto a recompensa, apesar dos ajustes de escrita, permaneceu a ideia original da 1ª versão.

Curiosamente “*O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*” teve uma redação das ações enfrentadas pelo herói, na 2ª versão, sem tanta emoção, perigo e com a exclusão da cena do espírito da avó no momento da criação do antídoto com sete ervas. Nenhuma das duas versões apresentou penalidade, mas a redação da recompensa foi mantida na 2ª versão, apesar dos ajustes de escrita.

Em “*Um por todos e todos pelo rio*”, não há penalidade para os heróis, mas há descrição de uma ação que se caracteriza como obstáculo, isto é, evitar que o vidro que contém o antídoto fosse quebrado, sendo a redação da recompensa de igual teor nas duas versões, pois o antídoto foi recuperado e o rio foi limpo.

No entanto, em “*Uma noite de trabalho duro*” há descrição de ação que se caracteriza como obstáculos de igual teor nas duas versões, parte da penalidade foi mantida, isto é: o encontro dos anti-heróis com o antagonista. Porém, foi excluída a penalidade de não distribuição do antídoto, sendo redigida a penalidade que tratou do ferimento de um dos heróis e a recompensa, pois um dos heróis conseguiu cumprir a missão. Não havia recompensa na 1ª versão.

E por fim, “*O elemento secreto*” não contém penalidade, apresentou os obstáculos e a recompensa que, apesar do ajuste de escrita na 2ª versão, manteve a ideia da versão anterior.

O quadro 38 registra a presença de obstáculos, recompensa e penalidade nos textos produzidos pelo grupo de escrita e reescrita.

QUADRO 38 – PRESENÇA DE OBSTÁCULOS, RECOMPENSA E PENALIDADE (PROVA MALOGRO) NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

PRESENÇA DE OBSTÁCULOS, RECOMPENSA E PENALIDADE NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA							
Participante Texto		Obstáculos		Penalidade (Prova malogro)		Recompensa	
		1ª versão	2ª versão	1ª versão	2ª versão	1ª versão	2ª versão
C – 01	O pesadelo	F	F	F	F	F	F
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	F	F	F	F	A	E
C – 03	O herói invisível	F	F	F	F	F	A
C – 04	Amigos da natureza	F	F	F	F	A	B
C – 05	Um olhar de menina	B 1	B 1	F	F	A	D
C – 06	O navio	A	B 1	A	E	F	F
C – 07	O cientista e a fórmula	B 1	B 1	A	D	A	D
C – 08	Acampamento de férias	A	B 1	A	F	A	E
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	A	D 2	F	F	A	E
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	A	D	F	F	A	D
C – 11	Uma noite de trabalho duro	A	D	A	D2 B	F	A
C – 12	O elemento secreto	A	E	F	F	A	E

FONTE: A autora (2019).

A – Escrito B – Nova redação de B 1- Redação que não caracteriza obstáculos C – Aprimorado D – Mantido igual
D 1 – Mantido parte e criação de novos (as) D 2 – Mantida parte e excluído outros (as)
E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente

Dos 12 textos pertencentes ao grupo de escrita e reescrita, oito deles não têm obstáculos de acordo com o subgênero aventura, como pode ser observado no quadro 39, uma vez que há quatro textos - “*O pesadelo*”, “*Todos juntos com o meio ambiente*”, “*O herói invisível*” e “*Amigos da natureza*” - que não contêm os obstáculos enfrentados pelos heróis.

Há três textos - “*Um olhar de menina*”, “*O navio*” e “*O cientista e a fórmula*” - que redigiram ações. Contudo, não se caracterizam como obstáculos e perigos para os heróis. Além disso, tem ainda o texto “*Acampamento de férias*” que na 2ª versão deixou de apresentar os obstáculos, os perigos, a penalidade de acordo com o exigido pelo subgênero aventura, pois o texto do desenvolvimento e do clímax foi totalmente alterado quando comparado com a 1ª versão.

Como já dito anteriormente, a 2ª versão de “*O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*” parece ser uma versão resumida da versão anterior que, por sua vez, causou prejuízo na redação dos obstáculos e dos perigos, fazendo com que a classificação da 2ª versão, como será visto posteriormente no quadro de classificações do enredo, seja reduzida de conto para “ensaio”.

O grupo de escrita e reescrita apresentou três textos, “*Um por todos e todos pelo rio*”, “*Uma noite de trabalho duro*” e “*O elemento secreto*”, com obstáculos escritos para os heróis nas duas versões, com exceção de “*Uma noite de trabalho duro*” que apresentou obstáculos para os anti-heróis da 1ª versão.

Com relação a redação da penalidade ou prova malogro, nove textos não contêm essa redação, ou seja, “*O pesadelo*”, “*Todos juntos com o meio ambiente*”, “*O herói invisível*”, “*Amigos da natureza*”, “*Acampamento de férias*”, “*Um olhar de menina*”, “*O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*”, “*Um por todos e todos pelo rio*” e “*O elemento secreto*”, enquanto “*Uma noite de trabalho duro*” redigiu penalidades para 1ª versão, excluiu parte e escreveu novas na 2ª versão e os textos, “*O navio*, *O cientista e a fórmula*”, mantiveram as penalidades na 2ª versão.

Entretanto, a redação de recompensas tem outro comportamento, melhor dizendo, 10 textos a contêm, distribuídas da seguinte maneira: “*O pesadelo*, *Todos juntos com o meio ambiente*, *O herói invisível*, *Amigos da natureza*” são textos que não apresentaram os obstáculos; “*Um olhar de menina*”, “*O cientista e a fórmula*” são textos que redigiram ações não caracterizadas como obstáculos e perigos; “*Acampamento de férias*” texto com alteração no desenvolvimento e no clímax que gerou alteração na classificação do enredo; e “*O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*” que teve a 2ª versão classificada como uma versão resumida da 1ª versão.

Em “*O navio*”, o texto não tem recompensa, porque o anti-herói não teve força para evitar o crime ambiental e como já destacado, o texto não apresentou ações características do subgênero aventura. No entanto, “*Um por todos e todos pelo rio*” e “*O elemento secreto*”, há redação de recompensas, enquanto “*Uma noite de trabalho duro*” apresentou a recompensa para

os heróis da 2ª versão, porque uma das penalidades, a recomendação que o policial fez aos anti-heróis, foi substituída pela ação de conclusão da missão realizada por um dos heróis.

Discutindo a partir deste momento sobre a presença do **elemento gerador de hesitação e/ou hesitação fantástica**, os textos, “*O pesadelo*”, “*Todos juntos com o meio ambiente*”, “*Amigos da natureza*”, não contêm elemento gerador de hesitação, porque o primeiro é raiz de três enredos, o segundo texto tem o antídoto mutirão que pode ser explicado pela ciência e o terceiro texto, por sua vez, tratou de explicar a respeito da viagem que amigos realizaram até a Cachoeira Salto Parati. Além do mais, os três textos têm em comum a ausência de obstáculos.

Não há hesitação em “*Um olhar de menina*”, porque não há obstáculos e perigos enfrentados pela heroína, assim como não tem hesitação na 2ª versão de “*Acampamento de Férias*”, em razão das ações não se configurarem como obstáculos, sendo visto o mesmo em “*O navio*”.

Entretanto, apesar dos textos, “*O herói invisível*” e “*O cientista e a fórmula*”, não envolveram obstáculos enfrentados pelo herói, a solução apontada no primeiro texto, isto é, plantar jasmim e lavanda nos carros e a descrição do personagem Ozônio com semelhanças ao comportamento do ser humano, geram hesitação fantástica. Enquanto a solução do segundo texto de lançar o antídoto sem fórmula definida por meio de pássaros, desde que não seja considerado *drones*, também gerou hesitação. Enfim, os dois elementos geram hesitação, inclusive fantástica.

Os elementos presentes em “*O indiozinho Ketá e a floresta em perigo*” geram hesitação fantástica, porque os nomes e as propriedades das ervas não estão explícitos, portanto, não tem como o leitor buscar explicação científica. Também há hesitação fantástica no texto “*Um por todos e todos pelo rio*”, afinal de contas os heróis não foram afetados pela hipnose como a população da cidade. Da mesma forma que o texto “*O indiozinho ketá e a floresta em perigo*”, os textos, “*Uma noite de trabalho duro*” e “*O elemento secreto*” não têm a composição das fórmulas do antídoto divulgada, cabendo ao leitor descobri-las, por meio de inferência, gerando inclusive hesitação fantástica.

O quadro 39 apresenta os textos do grupo de escrita e reescrita que contém e não contém os elementos geradores de hesitação.

QUADRO 39 – PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O FANTÁSTICO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O FANTÁSTICO NOS TEXTOS DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA				
Cód.	Texto	1ª versão	2ª versão	Caracteriza o fantástico?
C – 01	O pesadelo	F	F	Não
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	F	F	Não
C – 03	O herói invisível	A	D	Sim
C – 04	Amigos da natureza	F	F	Não
C – 05	Um olhar de menina	F	F	Não
C – 06	O navio	F	F	Não
C – 07	O cientista e a fórmula	A	E.	Sim
C – 08	Acampamento de férias	A	F	Não
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	A	D1	Sim
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	A	D	Sim
C – 11	Uma noite de trabalho duro	A	D	Sim
C – 12	O elemento secreto	A	D	Sim

FONTE: A autora (2019).

A – Escrito B – Novo antídoto C – Aprimorado, porque definiu melhor o antídoto D – Mantido igual
D 1 – Mantido parte E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial N - Não F – Ausente

Os dados do quadro 40 indicam que 06 professoras participantes do grupo de escrita e reescrita, C-01, C-02, C-04, C-05, C-06, C-08, ao escreverem as versões do texto não apresentaram elementos geradores de hesitação, enquanto as outras 06 professoras participantes, C-03, C-07, C-09, C-10, C-11, C-12, redigiram textos com elementos geradores de hesitação, desde a 1ª versão.

Concluindo a discussão sobre os caminhos escolhidos pelas professoras participantes do grupo de escrita e reescrita para se chegar **a classificação dos enredos**, as duas versões produzidas pela participante C-01, “*O pesadelo*”, não contém obstáculos, hesitação fantástica e apresentou três problemas que parecem ser, como já dito, embrião de três enredos. O desenvolvimento, o clímax e a solução do problema estão ausentes na 2ª versão. Por isso, é difícil classificá-lo em algum subgênero. Porém, destaca-se que a 2ª versão poderá evoluir para um conto psicológico, desde que haja revisão.

O texto “*Todos juntos com o meio ambiente*” redigido pela participante C-02, não apresentou nas duas versões o desenvolvimento e o clímax, assim como não há hesitação fantástica nele. Contudo apresentou uma situação problema e uma solução problema para o conflito, permitindo ser classificado como micro conto.

O texto escrito pela participante C-03, “*O herói invisível*”, pode ser considerado como ensaio de narrativa sem classificação definida, porque não há redação do desenvolvimento e do clímax, conseqüentemente não tem obstáculos. Mas na 2ª versão aparecem dois problemas a serem resolvidos e com soluções apresentadas. O texto parece ser embrião de dois enredos.

O texto da participante C-04, “*Amigos da natureza*”, não pode ser classificada em algum subgênero, por mais que a 2ª versão contenha uma tentativa de escrever os obstáculos, não há clímax e nem solução do problema, assim como não há hesitação fantástica na trama.

O texto da participante C-05, “*Um olhar de menina*”, apesar de ter ações no desenvolvimento, elas não são características do subgênero aventura. O texto não apresentou o clímax nas duas versões. E poderá evoluir para um conto de enigma, porque a situação problema começou com a indicação de um crime ambiental ou para o conto de aventura, desde que obstáculos, penalidades sejam escritos para a menina, ou que o mensageiro do bilhete seja transformado em herói que enfrenta obstáculos.

O texto escrito pela professora participante C-06, “*O navio*”, não apresentou o clímax nas duas versões. A 2ª versão caracterizou melhor o anti-herói descrevendo o seu comportamento, contribuindo com um maior suspense. No entanto, apesar do desenvolvimento da 2ª versão conter ações, elas não se enquadram nas características do subgênero aventura, porque a descrição do anti-herói se sobrepõe na cena do desenvolvimento. É possível que as duas versões serem classificadas como ensaio de narrativa sem classificação definida. Contudo, a redação da 2ª versão permite dizer que poderá evoluir para conto de enigma, em razão da curiosidade que o anti-herói tinha em saber sobre o que estava sendo lançado no mar.

O texto da participante C-07, “*O cientista e a fórmula*”, pode ser considerado um ensaio de narrativa sem classificação definida, uma vez que nas duas versões a descrição das ações no desenvolvimento não se enquadra na caracterização da aventura. A hesitação fantástica não foi suficiente para classificá-lo como de aventura.

O texto da participante C-8, “*Acampamento de férias*”, apresentou na 1ª versão características do subgênero aventura: herói, obstáculos, penalidade, recompensa e até hesitação fantástica. Porém, a 2ª versão iniciou com um problema que tratava de descobrir o que continha na prova, sugerindo uma pista que, aos poucos, vai se aproximando do conto de enigma, à medida que ações do desenvolvimento foram redigidas. Por isso, a 1ª versão foi classificada como ensaio de conto de aventura e a 2ª versão como ensaio de conto de enigma.

A redação da professora participante C-09 em “*O indiozinho Ketá e os perigos da floresta*” na 2ª versão é um resumo da 1ª versão, com prejuízo na escrita dos obstáculos enfrentados pelo herói. Assim, o texto da 1ª versão tem mais hesitação fantástica, emoção e contribuição ativa do sobrenatural, quando comparado com a 2ª versão. Por isso, a classificação dele foi como “conto de aventura”, restando apenas um melhor acabamento na situação final, aproveitando o final da 2ª versão. Mas como a 2ª versão amargou o prejuízo em uma das principais características do subgênero aventura, ela foi classificada como ensaio de conto de

aventura. A redação da 2ª versão permite inferir que os conteúdos estudados e analisados na Oficina de Leitura e na Oficina de Criação Literária poderiam auxiliar a professora participante na revisão do texto, sem prejuízos no mesmo.

O texto escrito pela participante C- 10, “*Um por todos e todos pelo rio*”, teve as duas versões classificadas como ensaio de conto de aventura, porque a cena que tratou de descobrir quem estava rindo, se sobrepõe à situação problema que, aliás, são reveladas por inferência, pois trata-se de saber quem sujou o rio e como ele será limpo. O texto apresentou um obstáculo para o herói e hesitação fantástica. Para ser caracterizado como um conto de aventura, seria necessário definir melhor o problema a ser enfrentado e acrescentar obstáculos antes do diálogo entre os heróis e o antagonista. Por isso, as duas versões são classificadas como ensaio de conto de aventura.

O texto escrito pela participante C-11, “*Uma noite de trabalho duro*”, tem na redação das duas versões elementos que permitem classifica-lo como conto de aventura, por mais que a 1ª versão apresentasse o anti-herói. Enfim, o texto tem obstáculos, penalidade e recompensa que se enquadram no subgênero aventura.

O texto escrito pela participante C-12, “*O elemento secreto*”, evoluiu da classificação ensaio de conto de aventura para conto de aventura, tendo em vista que a 2ª versão apresentou uma melhor descrição dos obstáculos enfrentados pelo herói, mesmo estando ausente o clímax.

O quadro 40 resume a classificação do enredo.

QUADRO 40 – CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Participante	Texto	CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO	
		1ª VERSÃO	2ª VERSÃO
C – 01	O pesadelo	Ensaio de narrativa sem classificação definida Embrião de três enredos diferentes	Ensaio de narrativa sem classificação definida Embrião de três enredos diferentes Poderá evoluir para Conto Psicológico
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	Micro conto	Micro conto
C – 03	O herói invisível	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida
C – 04	Amigos da natureza	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida
C – 05	Um olhar de menina	Ensaio de narrativa sem classificação definida Poderá evoluir para Conto de Aventura ou Conto de Enigma	Ensaio de narrativa sem classificação definida Poderá evoluir para Conto de Aventura ou Conto de Enigma
C – 06	O navio	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida Poderá evoluir para Conto de Enigma

Continua...

Conclusão do quadro 40.

CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DO GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA			
Participante	Texto	CLASSIFICAÇÃO DO ENREDO	
		1ª VERSÃO	2ª VERSÃO
C – 07	O cientista e a fórmula	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida
C – 08	Acampamento de férias	Ensaio de Conto de Aventura	Ensaio de Conto de Enigma
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	Conto de aventura contemporâneo	Ensaio de Conto de Aventura (versão resumida)
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	Ensaio de Conto de Aventura	Ensaio de Conto de Aventura
C – 11	Uma noite de trabalho duro	Conto de Aventura	Conto de Aventura
C – 12	O elemento secreto	Ensaio de Conto de Aventura	Conto de Aventura

FONTE: A autora (2019).

Concluído a exposição dos caminhos para **redação do enredo** dos dois grupos participantes, intervenção e escrita e reescrita, as informações contidas nos quadros 31 e 36 revelam que a 3ª versão dos textos do grupo intervenção apresentou uma evolução em relação aos anteriores, com a apresentação de todas as **partes do enredo** na versão final.

Enquanto a última versão dos textos do grupo de escrita e reescrita, com o total de 12 participantes, 08 deles mantiveram seus textos iniciais, um deles fez uma alteração no problema, e os outros dois participantes chegaram mesmo a suprimir parte do enredo, ao fazer a revisão.

A exceção nesse grupo foi a participante C – 08, que ao fazer a revisão do texto inicial, conseguiu escrever o enredo completo.

Destaca-se que nos dois grupos, três participantes desde a escrita da 1ª versão, escreveram texto com enredo completo.

Os textos do grupo intervenção foram aprimorados e consolidados após as revisões, sendo observado que no grupo intervenção, a participante I – B que não tinha apresentado o enredo completo nas duas versões anteriores, conseguiu escrevê-lo na 3ª versão.

Quanto a apresentação da situação problema, o grupo intervenção teve 04 participantes, I-A, I-C, I-D e I-F, cuja redação da 3ª versão é um aprimoramento da escrita da versão anterior.

Enquanto a participante I-B redigiu um novo problema, devido a escrita do enredo completo ter acontecido, somente na última versão.

A participante I-G após aprimorar a redação na 2ª versão, optou por escrever um novo problema na última versão, conforme indicou o quadro 32.

O quadro 37, demonstrou que a revisão do texto, auxiliou no aprimoramento do texto das participantes C-02, C-07 e C-12.

Apresentou também que as participantes C-03, C-04 e C-08 escreveram novos problemas. Enquanto C-05, C-09 e C-11 mantiveram-nos com ajustes de escrita, integral e em parte.

O texto da participante C-01 não tem problema definido, porque é embrião de três enredos e o problema dos textos das participantes C-06 e C-10 são descobertos por inferência.

Finalmente, comparando o quadro 32 e 37, conclui-se que o grupo intervenção teve maior benefício com a revisão da escrita da situação problema, enquanto o grupo de escrita e reescrita teve cinco participantes que não alteram a sua escrita e três que escreveram novos problemas, sugerindo novos textos e uma participante que não definiu o problema.

A respeito da **redação da solução do problema**, notou-se que a revisão do texto auxiliou as participantes do grupo intervenção, sendo que quatro delas: I - A, I - C, I - D e I - F apresentaram um aprimoramento da escrita; enquanto a participante I - B escreveu uma nova solução, sendo que na 3ª versão do texto foi a única a apresentar o enredo completo.

No entanto, a participante I - E, escreveu uma nova solução, alterando o enredo a partir da 2ª versão que não apresentava solução do problema. E a participante I - G que também redigiu nova solução do problema, devido a alteração do foco narrativo e do próprio enredo.

Nos textos do grupo de escrita e reescrita, observa-se que somente uma participante, C – 06 se beneficiou com a realização da revisão, aprimorando a redação da solução do problema.

Já para o grupo C-05, C-08, C-09, C-10, e C-12, a possibilidade de rever a escrita da solução do problema, não serviu para que as participantes fizessem qualquer alteração no texto, mantendo a redação da versão anterior e colocando apenas alguns ajustes na redação, sem alterar a ideia já escrita.

Nos textos das participantes C – 02, C – 03 e C – 07 observa-se que também não fizeram qualquer alteração, conservando a mesma redação da versão anterior.

No entanto, notou-se que para as participantes C – 01 e C – 04, a revisão não teve nenhuma serventia, porque não aproveitaram para redigir uma solução do problema em nenhuma das duas versões, consoante ao exposto no quadro 37.

Merece destaque que o grupo intervenção se beneficiou mais da revisão, pois todas as professoras participantes conseguiram redigir a solução do problema, pelo menos na última versão.

Em se tratando da redação dos **obstáculos**, o quadro 33 informa que todas as participantes do grupo intervenção se aproveitaram das revisões, sendo que: I – A e I – C aprimoraram a redação dos obstáculos na 2ª e na 3ª versão; enquanto a participante I – B e I – D escreveram-no pela primeira vez na última versão, sendo que o micro conto da professora I – D apresentou os obstáculos contidos na situação problema.

Contudo, a revisão da 2ª versão dos textos das professoras participantes I – F e I – G serviu para manter parte dos obstáculos já descritos, bem como a criação de novos; enquanto a professora I – E, serviu-se da revisão para fazer ajustes de escrita na descrição dos obstáculos.

Entretanto, de acordo com o quadro 38, das participantes do grupo de escrita e reescrita, verifica-se que, a oportunidade de realizar revisões que melhorassem o texto, não foram aproveitadas por nenhuma delas. Sendo que C – 01, C -02, C – 03 e C – 04 não redigiram obstáculos em nenhuma das duas versões. E, as participantes C – 05 e C - 07 escreveram cenas que não se qualificaram como obstáculos, nas duas versões.

Já as participantes C – 06 e C – 08, somente na 2ª versão, não apresentaram ações caracterizadas como obstáculos, para os personagens.

Em particular, constatou-se que o texto da participante C – 08, que de acordo com o quadro 40 teve a 1ª versão do seu texto classificado como ensaio de conto de aventura, na 2ª versão fez alteração que mudou a caracterização do texto para ensaio de conto de enigma, o que não representa avanço e sim recomeço de nova atividade.

No entanto, as participantes C – 10, C – 11 e C – 09 conservaram a redação dos obstáculos na 2ª versão, sendo que a participante C – 09 ao revisar o texto teve prejuízos na escrita dos obstáculos.

Somente o texto da C – 12 conservou a ideia original do primeiro texto, realizando alguns ajustes na redação.

Ao comparar os quadros 33 e 38 é notável que o grupo intervenção se beneficiou mais das revisões de texto, permitindo inferir que as atividades da Oficina de Leitura e da Oficina de Criação de Literária contribuíram para isso.

Em relação às participantes do grupo de escrita e reescrita C – 09, C – 10, C – 11 e C – 12, sugere-se que possam ter tido alguma experiência com a escrita literária, porque produziram textos utilizando algum dos elementos dos textos de aventura, sem, no entanto, apresentar avanço com as revisões.

A participante C – 09 afirmou que uma colega que participou da Oficina de Leitura e na Oficina de Criação Literária teria lhe ajudado na revisão do texto, o que se não lhe fez apresentar avanços, pelo menos não teve prejuízos na redação dos obstáculos.

A penalidade e a recompensa estão intimamente ligadas ao cumprimento dos obstáculos, podendo surgir ou não nos textos de aventura. Ao comparar outra vez os quadros 33 e 38, observa-se que as professoras participantes do grupo de escrita e reescrita, C – 01, C – 02, C – 03, C – 04, C – 05, C – 09, C – 10 e C - 12, não escreveram penalidades em nenhuma das duas versões, enquanto a professora participante C – 08, desenhou penalidades apenas na 1ª versão, porque a 2ª versão foi classificada como ensaio de conto de enigma. Somente as

participantes C – 06, C – 07 e C – 11 redigiram penalidades desde a 1ª versão, contudo, somente o texto da participante C – 11 foi classificado como conto de aventura.⁹¹

As professoras participantes do grupo intervenção fizeram outro caminho, pois o quadro 33 demonstrou que as professoras I – D e I – F não redigiram penalidades em nenhuma das três versões dos seus textos, mas as participantes I – C, I – E e I – G apresentaram desde a 1ª versão, enquanto a professora participante I – A redigiu-a na 2ª versão e manteve na última versão. A professora participante I – B redigiu na última versão, ocasião de escrita completa do enredo.

Enfim, parece que o grupo intervenção optou em colocar penalidade em seus textos, visto que das 07 participantes, 02 optaram por não escrever, enquanto no grupo de escrita e reescrita, das 12 professoras participantes, 09 não redigiram penalidades. Mais uma vez, comenta-se que o texto base “*O pequeno fantasma*” teve influência no grupo intervenção.

É natural que nos textos literários exista a recompensa, seja explícita ou para o leitor escrever, mas isto não significa que todos os textos literários sejam classificados como aventura, como é o caso dos textos do grupo de escrita e reescrita. Por mais que, das 12 professoras participantes, somente C – 01, por conter embrião de três enredos, e C – 06, por ser ensaio de conto de enigma e o próprio enredo estar escrito que o anti-herói não conseguiu convencer o antagonista, não redigiram recompensa, as demais participantes a escreveram.

Contudo, o quadro 40 informou que os textos das professoras participantes C – 11 e C – 12 foram classificados como conto de aventura e C – 09 e C – 10 como ensaio de conto de aventura, portanto, a redação da recompensa na 2ª versão foi conservada, sofrendo ajustes de escrita o texto das participante C – 09 e C – 12. A participante C – 11 redigiu a recompensa na 2ª versão, por ocasião da alteração do clímax e da solução do problema. A redação dos textos das professoras participantes C – 02, C – 03, C – 04, C – 05, C – 07 e C – 08 não se enquadram no subgênero de aventura.

Entretanto, observa-se o contrário no grupo intervenção, visto que, salvo o texto da professora participante I – D que foi classificado como micro conto, os demais foram classificados como conto de aventura, apontou o quadro 40. Observa-se que a redação da recompensa foi explorada pelo grupo intervenção, apesar das professoras participantes I – B e I – G redigiram-na apenas na 3ª versão. A primeira porque apresentou enredo completo na última versão e a segunda participante, porque alterou o enredo.

A professora participante I – C escreveu a recompensa na 2ª versão, ocasião de escrita de enredo completo, e aprimorou na versão seguinte. Os textos das participantes I – D, I – E e I –

⁹¹ Ver quadro 40.

F escreveram a recompensa desde a 1ª versão, sendo que a primeira aprimorou a escrita nas duas versões seguintes, a segunda participante conservou a redação da versão anterior e criou novas recompensas e na última versão fez ajustes de escrita e criou novas recompensas na última versão, enquanto a participante I – F, manteve parte e criou novas recompensas na 2ª versão, fez ajustes de escrita e novamente desenhou outras recompensas na 3ª versão.

Para concluir a questão **dos obstáculos, penalidade e recompensa**, percebeu-se que o grupo intervenção teve influência dos conteúdos vistos na Oficina de Leitura e na Oficina de Criação Literária, em conjunto com os conhecimentos prévios das participantes. Contudo, não se nega que as participantes do grupo de escrita e reescrita possuam conhecimento sobre os elementos que qualificam o conto de aventura, mas a maioria desse grupo não apresentou texto em condições de ser classificado de acordo com o que requer o subgênero aventura.

No quesito **elemento qualificador de hesitação fantástica**, ao ser comparado o quadro 34 e 39, nota-se que o grupo de escrita e reescrita teve cinco participantes, C – 01, C – 02, C – 04, C – 05 e C – 06, que ao redigir os seus textos, não apresentaram elementos geradores de hesitação fantástica; em particular a participante C – 06 que não escreveu o antídoto, conforme solicitado que constasse na ideia principal. Por outro lado, a participante C – 08 apresentou elemento gerador de hesitação fantástica somente na 1ª versão, excluindo-o da versão final.

No entanto, as participantes, C – 03, C – 07, C – 09, C – 10, C – 11 e C – 12, apresentaram elemento gerador de hesitação fantástica nas duas versões de igual teor, salvo o texto da participante C – 09 que teve exclusão e a participante C – 07 que fez ajuste de escrita sem interferir na ideia já vinculada.

Em relação ao grupo intervenção, com exceção da participante I – D, cujo resultado do antídoto mutirão pode ser explicado pela ciência, as demais participantes redigiram a 3ª versão de seus textos contendo o elemento gerador de hesitação fantástica, e todos os textos têm o antídoto de acordo com o solicitado sobre a ideia principal, isto é, “salvar o meio ambiente com antídoto”. Destaca-se que o grupo possui um texto que pode ser considerado como fantástico-estranho.

De acordo com o quadro 41, elaborado a partir dos quadros 35 e 40 para falar da **classificação final dos enredos**, observou-se que os textos do grupo intervenção evoluíram de esboço⁹² para conto, com exceção do texto da participante I – D que teve a última versão classificada como micro conto, visto que a autora Calkins (1989) afirma que o *esboço* de um texto não contém

⁹² Melhores informações, ver a página 51 e 52 da revisão de literatura ou CALKINS, McCormick Lucy. **A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1986.

toda a estrutura e os elementos específicos do gênero textual, mas traz anotações. Em contrapartida, o ensaio é uma atitude permanente do escritor em procurar informações para criação textual.

Das sete participantes, seis delas, I – A, I – B, I – C, I – D, I – E I – F, partiram de um esboço de texto muito próximo do fantástico-puro ou próximo de um conto de fadas, para após quatro meses de estudo, apresentarem textos classificados como fantástico-maravilhoso.

Situação particular foi notada no texto da participante I – G, que redigiu a 1ª versão de acordo com o solicitado pelo fantástico-maravilhoso e ao revisar, preferiu escrever na perspectiva do fantástico-estranho.

No entanto, o grupo de escrita e reescrita apresentou oito textos que tiveram a 2ª versão classificada como ensaio, nos quais não houve evolução de enredo. Salienta-se que a participante C – 08 trocou o ensaio de conto de aventura pelo ensaio de conto de enigma, assim como a participante C – 09 que, ao revisar o texto, apresentou uma versão resumida da 1ª versão classificado como “conto de aventura”, o que prejudicou a classificação da última versão.

De forma semelhante ao grupo intervenção, o grupo de escrita e reescrita teve um texto classificado como micro conto. No grupo encontra-se o texto da participante C – 11 que foi classificado nas duas versões como “conto”, situação não observada no grupo intervenção, o que sugere que a participante possuía um bom conhecimento prévio sobre o subgênero aventura, pois de acordo com o quadro 10, este grupo tem uma professora com formação na área de Letras. E por fim, a participante C – 12 evoluiu de esboço para conto de aventura, após revisar o texto.

O quadro 41 expõe a classificação final dos enredos dois grupos participantes.

QUADRO 41 – CLASSIFICAÇÃO FINAL DO ENREDO DO GRUPO INTERVENÇÃO E GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA

CLASSIFICAÇÃO FINAL DO ENREDO DO GRUPO INTERVENÇÃO E GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA					
GRUPO INTERVENÇÃO			GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA		
Part.	1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)	Part.	1ª versão	2ª versão
I – A	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso *	C- 01	Ensaio de narrativa sem classificação definida Embrião de três enredos diferentes	Ensaio de narrativa sem classificação definida Embrião de três enredos diferentes
I - B	Ensaio de narrativa próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso *	C- 02	Micro conto	Micro conto
I – C	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso *	C- 03	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida

Continua...

Conclusão do quadro 41.

CLASSIFICAÇÃO FINAL DO ENREDO DO GRUPO INTERVENÇÃO E GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA					
GRUPO INTERVENÇÃO			GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA		
Part.	1ª versão (Durante a Oficina de Leitura)	3ª versão (Após Oficina de Criação Literária)	Part.	1ª versão	2ª versão
I – D	Ensaio próxima do maravilhoso-puro	Micro conto *	C- 04	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida
I – E	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso	C- 05	Ensaio de narrativa	Ensaio de narrativa
I – F	Esboço próximo do maravilhoso-puro	Conto de aventura com características do fantástico-maravilhoso	C- 06	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida
I – G	Esboço com características do fantástico-maravilhoso	Conto de aventura com características do fantástico-estranho	C- 07	Ensaio de narrativa sem classificação definida	Ensaio de narrativa sem classificação definida
			C- 08	Ensaio de Conto de Aventura	Ensaio de Conto de Enigma
			C- 09	Conto de aventura contemporâneo	Ensaio de Conto de Aventura (versão resumida)
			C- 10	Ensaio de Conto de Aventura	Ensaio de Conto de Aventura
			C- 11	Conto de Aventura	Conto de Aventura
			C- 12	Ensaio de Conto de Aventura	Conto de Aventura

FONTE: A autora (2019).

Concluída a análise da escrita dos textos autorais dos grupos intervenção e escrita e reescrita, as próximas páginas tratarão dos conhecimentos prévios a respeito do que vem a ser um texto narrativo literário, um conto literário e um conto de aventura de acordo com as perguntas 01, 02 e do apêndice 02 e o que consta no apêndice 03.

4.5 Critérios de análise da entrevista dirigida

Para completar os dados advindos da produção de texto e das anotações do diário de bordo, foi elaborada entrevista estruturada no formato de questionário⁹³, contendo perguntas abertas, que tratavam dos assuntos abordados na Oficina de Leitura e na Oficina de Criação Literária. Tal formato de entrevista foi escolhida, porque de acordo com Minayo (2010) permite ao pesquisador conhecer a opinião do participante e também “a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador.” (MINAYO, 2010, P. 64).

⁹³ O instrumento de avaliação está no Apêndice 02 e 03.

O instrumento de entrevista aplicado para o grupo intervenção está estruturado em seis perspectivas, a saber:

- 1^a Diagnóstica em relação ao conto de aventura;
- 2^a Emoção e comportamento em relação à escrita autoral ou ser *autor-artista*;
- 3^a Revisão de texto a partir da leitura e da escuta de “dicas” das colegas participantes;
- 4^a Revisão do texto a partir do estudo sistematizado dos elementos de composição literária, da coesão e coerência em textos e da onomatopeia; e
- 5^a Interferência da estratégia de leitura na escrita autoral.

A primeira perspectiva corresponde às questões de nº 01, 02 e 03, enquanto a segunda está na questão de nº 04. A terceira perspectiva está presente na questão de nº 05, a quarta está contida na questão de nº 06, sendo que a quinta perspectiva está presente na questão de nº 07.

O instrumento de entrevista aplicado para o grupo de escrita e reescrita, contém apenas a questão diagnóstica em relação ao conto de aventura. As respostas foram analisadas de acordo com análise de conteúdo de Bardin (1977).

A respeito dos **conhecimentos prévios sobre o texto narrativo literário**, de acordo com o quadro 42 nota-se que há três respostas⁹⁴ no grupo de escrita e reescrita que consideram ser o texto narrativo um “texto baseado em fatos ou ficção”; três respostas que envolvem a presença de elementos de composição personagens, tempo e espaço como condição de existência do texto narrativo; duas respostas que afirmaram que o texto narrativo existe porque há narrador e personagem e uma resposta bastante original, porque aponta que “não é obrigatório ter conflito”.

Por outro lado, o grupo de intervenção também contém respostas considerando como texto narrativo aqueles “baseados em fatos ou ficção”. Três respostas de participantes afirmam que tinham “pouco conhecimento” antes da participação no curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, o que permite afirmar que o curso ampliou os conhecimentos daquelas participantes; e três respostas que consideraram a existência do texto narrativo justamente por existir alguma parte do enredo, de acordo com o quadro a seguir.

⁹⁴ Informa que os quadros 42, 43 e 44 computaram números de respostas e não número de participantes, pois, podem aparecer mais de uma resposta quando se emprega perguntas abertas.

QUADRO 42 – CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O TEXTO NARRATIVO LITERÁRIO

CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O TEXTO NARRATIVO LITERÁRIO				
Categoria	GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA		GRUPO INTERVENÇÃO	
	Respostas	Nº	Respostas	Nº
Fato ou ficção	Texto baseado em fatos ou ficção.	03	Contar um fato ou uma ficção	04
Gênero e subgêneros literários	O texto literário conta um fato que pode ser fábula, lenda, etc.	01	-	-
	Um texto falado com personagens, espaço e tempo.	01	-	-
Outras respostas	Texto que faz parte da literatura.	01	Pouco conhecimento	03
Fantasia	É rodeado de fantasia, do maravilhoso e do fantástico.	01		
Enredo completo	A história tem que ter começo, meio e fim.	01	Tem que ter começo, meio e fim.	01
Enredo parte essencial	Não é obrigatório ter conflitos.	01	Tem que ter clímax	01
			Tem que ter final feliz.	01
			Tem que ter conflito	01
Ações para personagens em um espaço e tempo definido	É um conto que envolve personagens, tempo e espaço.	01	-	-
	Texto em que os personagens têm ações em um local e em um tempo.	02	-	-
Ações para os personagens	Textos que trazem ações de personagens.	01	-	-
Narrador	Texto tem que ter um narrador.	02	-	-
Narrador e personagem	Texto que há personagem e narrador.	01	-	-
Total de respostas encontradas		16	Total de respostas encontradas	11

FONTE: A autora (2019).

Dando sequência aos **conhecimentos prévios sobre o texto conto literário**, no grupo de escrita e reescrita notou-se a presença de quatro respostas que dizem que o conto literário é um texto curto, duas respostas afirmando que para ser de fato um conto literário é obrigatório a presença de personagens e outras duas confirmaram que para ser conto, tem que apresentar partes de enredo e personagens. Porém, uma resposta em particular chamou a atenção, pois considerou o conto literário como obra destinada ao público infantil. Apenas uma resposta viu o conto como obra fictícia e informou subgêneros literários e outra que, por sua vez, destacou a fantasia como qualificadora para um texto ser visto como conto.

No entanto, no grupo intervenção encontram-se três respostas considerando que para existir um conto literário, ele deveria conter fantasia, personagem e imaginação; e uma resposta definindo-o como texto curto.

Notou-se que há duas respostas classificadas como “não respondeu” e outra que considerou ser conto literário apenas com parte do enredo, porque o texto contextualiza o cenário, conforme expõe o quadro 43.

QUADRO 43 – CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O CONTO LITERÁRIO

CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O CONTO LITERÁRIO				
Categoria	GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA		GRUPO INTERVENÇÃO	
	Respostas	Nº	Respostas	Nº
Lazer	É descontração	01	-	-
Envolve fantasia	É obra de ficção, fantasia ou imaginação.	01	História inventada com personagens. Narrativa de fantasia. Cria fantasia	01 01 01
Destinado ao público infantil	Elementos que prendem a leitura da criança.	01	-	-
Texto curto	Texto curto, que tem narrador e personagens fictícios. Histórias pequenas, contados em prosa de forma linear. Narrativa mais leve e simples e com uma trama central. / Tem um foco apenas	04	Narrativa simples e objetiva.	01
Não respondeu			Não sabia muita coisa	02
Conceito de texto narrativo literário	Conta-se um fato fictício, podendo ser um romance, uma aventura, etc.	01	-	-
Presença obrigatória de elemento de composição ou parte de enredo	Tem que ter personagem, drama e solução no final do conto. É um texto narrativo	02	História curta que contextualiza o cenário.	01
Presença obrigatória de personagens	História com vários personagens. Narrativa que envolvem personagens.	02	-	-
Total de respostas encontradas		12	Total de respostas encontradas	07

FONTE: A autora (2019).

Após a síntese dos conhecimentos prévios sobre texto narrativo e conto literário dos dois grupos participantes desta pesquisa, chegou o momento de saber a respeito **dos conhecimentos prévios sobre o conto de aventura**, objeto dessa tese.

Como pode ser observado, a presença obrigatória do herói ou da heroína recebeu quatro respostas e a categoria aventura teve também quatro respostas.

Há ainda no grupo de escrita e reescrita, duas respostas sobre não diferenciar os contos, uma resposta que tratou da qualificação da personagem herói e uma resposta que se aproximou do conceito de aventura.

Assim como no anterior, o grupo intervenção também indicou em três respostas a presença do herói como elemento qualificador do conto de aventura e a aventura como foco central surgiu em uma resposta. E outras três respostas foram agrupadas na categoria “não vê diferença”, conforme quadro 44 a seguir:

QUADRO 44 – CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O CONTO DE AVENTURA

CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE CONTO DE AVENTURA				
Categoria	GRUPO DE ESCRITA E REESCRITA		GRUPO INTERVENÇÃO	
	Respostas	Nº	Respostas	Nº
Aventura	Principal ação é uma aventura. Acontecimentos um após o outro. O personagem tem que descobrir, explorar e passar por perigos.	04	A aventura é tema principal.	01
Presença Obrigatória do Herói	Contos que há um herói e aventuras. Igual aos demais conto, mas este tem um herói na trama. O herói vivencia várias situações. Aventuras vividas por um herói. Herói que vive aventuras.	05	O herói enfrenta perigo e desafios para alcançar o objetivo. Aventura era como o filme Indiana Jones.	03
Não vê diferença	Não consegue separar os contos. Não consegue distinguir	02	Não respondeu. Teve pouco contato com o subgênero literário. Não conhecia os critérios específicos.	03
Conceito de conto de aventura	Narrativa curta e fictícia e que tem um clímax, em que o enredo tenha suspense e aventura.	01		
Qualificação do herói	Personagens criativos e corajosos.	01		
Total de respostas encontradas		13	Total de respostas encontradas	07

FONTE: A autora (2019).

Ao analisar as respostas do quadro 44, foi possível detectar que em doze respostas do grupo de escrita e reescrita e em quatro respostas do grupo intervenção houve proximidade, porque mencionaram algum elemento qualificador do conceito de conto de aventura, particularmente o personagem herói. Os resultados apontados indicam que os dois grupos, intervenção e grupo de escrita e reescrita, tinham como ponto de partida conhecimentos muito semelhantes sobre o tema da pesquisa, antes de se envolverem com ela.

Contudo, esses conhecimentos comuns permitem inferir que o grupo intervenção teve seus conhecimentos aprimorados ao participarem do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” que abordou as qualificações do texto narrativo literário, do conto literário e as particularidades do conto de aventura, inclusive a respeito do conto de aventura medieval e contemporâneo. E também as características do rito, da profecia, da prova malogro, da penalidade, da prova executada com sucesso, da recompensa, assim como a evolução da personagem ao longo da História e a classificação deles na perspectiva de Coutinho (2015), de R. Bourneuf e R. Ouellet⁹⁵ (1972 *apud* Brait, 1985) e de Foster (1969 *apud* Brait, 1985),⁹⁶ sendo que não necessariamente todas as características estudadas apareceram nas produções de texto do grupo intervenção.

⁹⁵ BOURNEUF, R. & OULLET, R. **L'univers du roman**. Paris, Presses Un. De France, 1972.

⁹⁶ FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre, Globo, 1969.

Na sequência, é apresentado as percepções do grupo intervenção a respeito das atividades do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” em consonância às perguntas de nºs 04, 05, 06, 07 e 08 do apêndice 02.

A pergunta de nº 04, constante no apêndice 02, solicitou às professoras participantes do grupo intervenção: Conte um pouco sobre como se sentiu quando lhe foi feito o pedido de escrever um conto de aventura antes de participar das atividades da oficina de Criação Literária.

As respostas foram categorizadas em comportamento e escrita e conforme consta no quadro 45, quatro professoras sentiram-se inseguras com a atividade, uma desafiada e uma tensa, pois não gosta de escrever e uma tranquila, porque tem facilidade em escrever.

QUADRO 45 – PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CRIAR UM CONTO DE AVENTURA

PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CRIAR UM CONTO DE AVENTURA					
Categoria Comportamento	Categoria Escrita				Total
	Facilidade em escrever	Dificuldade em escrever	Não tem hábito em escrever	Não gosta de escrever	
Sentiu-se insegura	01	02	01		04
Sentiu-se desafiada	01				01
Ficou tensa				01	01
Sentiu-se tranquila	01				01
Total	03	02	01	01	07

FONTE: A autora (2019).

No entanto, as professoras participantes com comportamento inseguro, apresentaram diferentes justificativas. Apesar da professora participante I – C afirmar ter facilidade em escrever, mostrou preocupação se estaria escrevendo na forma correta, pois *“como tenho facilidade em escrever gostei da ideia, mas ao mesmo fiquei com receio de não fazer exatamente da forma correta”*.

Enquanto a preocupação da professora I – D focou na dificuldade em escrever, ao afirmar: *“Eu me senti insegura achando que não era capaz de escrever”*. E a professora I – B informou: *“me deu um frio na barriga, pois como disse tenho dificuldades de escrever”*, e por último a professora participante I – A destacou que solicita que seus alunos escrevam, mas alegou que por estar distante de estudos sistematizados, achou difícil escrever, nas palavras dela: *“Fiquei um pouco insegura, pois como professora do 4º ano do ensino fundamental é comum que eu solicite produções textuais aos meus alunos e como estou longe dos bancos escolares não tenho o hábito de escrever, colocar a criatividade para funcionar foi um pouco difícil”*.

Apesar de ter facilidade em escrever, o conto de aventura mexeu com a participante I – G, como demonstram suas palavras: *“senti-me desafiada, pois nunca tinha escrito esse tipo de conto,*

mexeu muito com a minha adrenalina, mas senti como se fosse um pote de ouro, onde teria que remexer, desenterrar e transportar para os meus conhecimentos e assim poder enriquecê-los”.

O comportamento tenso da participante I – F tem origem em não gostar de escrever, como afirmou: *“A princípio fiquei muito tensa, porque não gosto de escrever textos”.*

Entretanto, a tranquilidade da professora I – E reside na facilidade em escrever, como afirma: *“particularmente eu não vejo problemas em escrever. Por isso sempre que preciso fazê-lo, faço com prazer porque gosto de escrever. Então, gostei da proposta”.*

Em se tratando do **Dia do Autor**, questão de nº 05 do apêndice 03, todas as sete participantes do grupo intervenção afirmaram que a atividade contribuiu para escrita autoral dos seus contos de aventuras, sendo que as duas professoras I – A e I – F mencionaram que auxiliou na construção da estrutura do texto: *“A atividade ajudou a completar o que faltava no conto, quanto à estrutura. Fazendo os ajustes necessários o conto ficou melhor de ser compreendido e mais interessante de ser lido”* e *“O dia do autor contribuiu para que eu revisse o meu texto a partir da forma que ele deveria iniciar; do uso dos pronomes; da colocação do problema; desafios; etc.”*

Entretanto, a professora I – A afirmou que *“A partir de alguns apontamentos surgiram novas ideias para que o conto por mim produzido pudesse ser melhorado”*, confirmou que o Dia do Autor serviu para dar-lhe novas ideias, enquanto a participante I – D afirmou que: *“ajudou-me a preparar melhor o texto”.*

Mas para três participantes, o Dia do Autor, serviu para troca de ideias que acabou ajudando na revisão do texto, conforme palavras delas:

I – B: *“A partir da troca de ideias foi mais fácil para minha revisão. ”*

I – C: *“Contribuiu, pois neste dia com minhas colegas contando a história delas a professora fez observações e também nos explicou ainda mais sobre os critérios que devem ser observados na escrita. ”*

I – G: *“Eu escrevi de maneira que as ideias iam surgindo, com os comentários contribuíram para descobrir que existem muitos recursos técnicos para aprimorar e enriquecer a maneira de escrever quantas vezes quiser e for preciso. ”*

O quadro 46 apresenta a síntese da contribuição da atividade Dia do Autor.

QUADRO 46 – PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE A ATIVIDADE “DIA DO AUTOR”

PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE A ATIVIDADE “DIA DO AUTOR”	
Categoria	Nº de respostas
Contribuiu para estrutura do texto	02
Contribuiu para novas ideias	01
Contribuiu para preparar melhor o texto	01
Contribuiu para troca de ideias e favoreceu a revisão do texto	03
Total	07

FONTE: A autora (2019).

As atividades após o Dia do Autor, pergunta de nº 06 do questionário que consta no apêndice 03, foram percebidas pelas sete professoras participantes do grupo intervenção como satisfatória, uma vez que o estudo sistematizado dos elementos de composição para a criação do conto de aventura, serviu-lhes para melhorar a produção autoral delas.

De acordo com as respostas das participantes I – A, I – E e I – F, as atividades auxiliaram na apropriação dos elementos de composição e serviram para ser aplicados na 3ª revisão do conto autoral: I – A confirmou a incorporação de elementos de composição na revisão, enquanto I – E se concentrou na utilização do elemento de composição na escrita e I – F ao revisar, notou o que deveria ser aprimorado, conforme palavras delas:

I – A: *“Depois do conhecimento que muitos elementos podem ser incorporados no texto, a versão final, acredito tenha melhorado muito”.*

I – E: *“Particularmente, quando eu compreendo algo o seu uso passa a ser, de certa forma, automático. Pois não me atendo no elemento em si, mas no seu uso. Confesso, que aqueles elementos que ainda não foram apreendidos, eu não consigo usar. Os que são bem compreendidos aparecem sem dificuldades no desenvolvimento da história”.*

I – F: *“Foram de grande valia porque fui percebendo o que deveria ser mudado na reescrita do texto”.*

Contudo, as participantes afirmaram que:

I – G: *“Porque me ofereceu recursos para melhorar a escrita de forma correta”;* e

I – C: *“Adequando meu texto aos quesitos para fazer o mais corretamente a concordância e correção do meu conto”.*

Entretanto, outras participantes afirmaram que as atividades de estudo sistematizado dos elementos de composição contribuíram para adequação dos textos autorais à estrutura do enredo do conto de aventura, sendo que a participante I – C, assim como a professora participante I – B, disseram que *“Contribuiu para o melhoramento do meu texto com as concordâncias”.*

E afirmaram ainda que as atividades serviram para dar um tratamento nas questões de concordância verbal e nominal. Destaca-se que a última versão escrita pela professora I – B demonstrou evolução da redação, particularmente na questão da estrutura do enredo.

E por fim, o elemento de composição “tempo” foi impactante na escrita textual da participante I – D, pois afirmou: *“Eu pude escrever o que o personagem pensava do tempo que ele vivia e do tempo atual.”*

O quadro 47 apresenta as categorias sobre a percepção das participantes a respeito das atividades de sistematização dos elementos de composição do conto de aventura.

QUADRO 47 – PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES APÓS O “DIA DO AUTOR”

PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES APÓS O “DIA DO AUTOR”	
Resposta do Participante	Nº de respostas
Apropriação dos elementos de composição	03
Adequação do texto à estrutura e ao enredo do conto de aventura	02
Aprimoramento nas concordâncias verbal e nominal	02
Apropriação do elemento de composição tempo na escrita autoral	01
Total de respostas	08

FONTE: A autora (2019).

O quadro 48 traz a **percepção sobre a Estratégia de Leitura de Solé (1998) vista na Oficina de Leitura**, isto é, das sete participantes do grupo intervenção, uma delas disse que não contribuiu para escrever, mas não justificou. As outras seis participantes responderam afirmativamente, sendo que três delas apresentaram as seguintes justificativas: a professora I – A afirmou que conhecer as estratégias de Leitura de Solé (1998) tornou mais fácil revisar textos, enquanto a professora I – G disse que a ajuda foi bastante, e por fim, a participante I – F disse que aplicou as estratégias no momento de revisar o texto, conforme quadro a seguir.

QUADRO 48 – PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO A RESPEITO DA ESTRATÉGIA DE LEITURA VISTA NA OFICINA DE LEITURA

PERCEPÇÃO DO GRUPO INTERVENÇÃO A RESPEITO DA ESTRATÉGIA DE LEITURA VISTA NA OFICINA DE LEITURA		
	Resposta do Participante	Contribuiu
I – E	Para escrever, não.	Não
I – A	A partir de um conhecimento maior das estratégias de leitura, foi mais fácil fazer as modificações necessárias para melhorar a versão final do conto de aventura na versão final.	Sim
I – G	Contribuiu bastante.	Sim
I – F	Foram de grande valia, porque fui percebendo o que deveria ser mudado na reescrita do texto.	Sim
I – D	Sim	Sim
I – C	Sim contribuiu.	Sim
I – B	Sim. Contribuiu.	Sim

FONTE: A autora (2019).

Finalizado a análise das produções textuais dos dois grupos, intervenção e grupo de escrita e reescrita, resta apontar a conclusão e as considerações finais no próximo capítulo.

5. CONCLUSÃO

A escola é um espaço de recepção e também de criação de cultura, por isso é defendido a necessidade dos professores, atuantes na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental I, conhecerem teorias e metodologias de ensino que envolvam a aprendizagem dos diferentes campos do saber preconizados pela BNCC (2017), em particular o assunto desta tese, a formação de professores escritores de literatura.

Por isso, o problema, **“a vivência de uma proposta de atividades sequenciais planejadas para mediar a aprendizagem da escrita literária de conto de aventura, para os primeiros anos do ensino fundamental, pode possibilitar ao professor aperfeiçoar/aprimorar sua capacidade de produção textual?”**, teve o seu alicerce na experimentação e ao mesmo tempo na reflexão de como propor atividades de aprendizagem para estudantes matriculados nos 3º, 4º e 5º do ensino fundamental.

Por ser muito extenso tratar da experimentação e da reflexão em um mesmo documento, tendo em vista o apontado na análise das produções de texto das professoras dos dois grupos, pode-se afirmar que as atividades sequenciais planejadas para crianças, envolveu as professoras do grupo intervenção a construir saberes docentes para depois propor atividades e se colocar como mediador do processo de aprendizagem inicial da escrita literária. Afinal, o grupo intervenção participou do curso de extensão Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral, no 2º semestre do ano de 2018. Foram 60 horas de estudo, organizado em duas oficinas, como já dito anteriormente, Oficina de Leitura e Oficina de Criação Literária.

Nesta tese foi analisado o produto das versões de texto do grupo intervenção e do grupo de escrita e reescrita. O segundo grupo balizou a análise para comparar as produções de texto do grupo de intervenção, cuja 1ª versão foi escrita durante Oficina de Leitura e a terceira versão, concluída após a Oficina de Criação Literária. No entanto, na tese não foi detalhado o produto da reflexão dos três encontros da Oficina de Leitura, conforme consta na metodologia, tendo em vista o objetivo a ser atingido. Contudo, o fruto da discussão e reflexão poderão ser obtidos em Gandin e Branco (2020).

Por ora, o estudo afirma que a Oficina de Leitura auxiliou seis professoras, das sete participantes do grupo intervenção, no sentido de apoiar a escrita e as suas revisões, respectivamente, como apontou o quadro 48.

As informações do quadro 48 indicam que as professoras participantes do grupo intervenção não tiveram contato com a metodologia de ensino da leitura durante a formação inicial, visto que de acordo com o quadro 10, as sete participantes concluíram o curso

Magistério, dado que seis delas também são egressas do superior em Pedagogia, permitindo levantar a hipótese do assunto não ter sido visto nos cursos de formação inicial. Por outro lado, o quadro 13 aponta a existência de professoras participantes prestando serviços educacionais há mais de 10 anos, o que também permite inferir que não houve contato com os assuntos nos cursos de formação continuada ofertada pelas redes de ensino.

O objetivo da tese, **“Analisar o aperfeiçoamento da produção textual de conto literário de aventura em diferentes versões, de um grupo de professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental”, que participaram das Oficinas de Leitura e de Criação Literária**”, pode ser considerado como atingido, pois o quadro 41 apontou que as sete professoras participantes do grupo intervenção demonstraram evolução em seus escritos, tendo 06 textos classificados como conto de aventura e um como micro conto. O que demonstra ter as participantes desse grupo se beneficiado dos assuntos tratados nas duas oficinas e outra vez ajudam a levantar a hipótese que esses conhecimentos não foram vistos nos cursos de formação inicial, conforme o exposto no quadro 10 e também em cursos de formação continuada, considerando o tempo de prestação de serviços observados no quadro 13.

No quadro 41, encontra-se a indicação que das doze professoras participantes do grupo de escrita e reescrita, que utilizaram somente seus conhecimentos prévios para escrever as versões dos seus textos, oito delas tiveram as duas versões de seus escritos classificados como “ensaio”, portanto permaneceram na etapa do comportamento de escritor na perspectiva de Murray (1984) *apud* Calkins (1989), uma vez que necessitariam passar pela etapa de revisão e ser novamente editada para obter a classificação do solicitado na pesquisa.

Tal resultado, assim como no grupo de intervenção, indica que essas professoras participantes também não tiveram acesso aos conhecimentos do comportamento de escritor e dos elementos específicos da literatura em seus cursos de formação inicial, visto que o quadro 10 informou que todas concluíram o ensino superior em Pedagogia, com exceção de uma participante que tem o curso de Letras. Levanta a hipótese que não estudaram aqueles assuntos em cursos de formação continuada em suas respectivas redes de ensino, pois o grupo tem professoras que estão na rede há um ano, assim como tem professoras que estão na rede entre 20 e 29 anos de prestação de serviços educacionais, conforme apontou o quadro 13.

Entretanto, o grupo de escrita e reescrita apresentou um texto com regressão, não sendo observado situação semelhante no grupo intervenção, pois a primeira versão tinha sido classificada como conto. Ao ser revisado, o enredo sofreu prejuízos, sendo classificado como ensaio; e ainda um outro texto classificado como micro conto, portanto, necessitando também de nova revisão e edição para ser classificado como conto. Somente um texto teve as duas

versões classificada como conto, o que permite inferir que a participante já tinha um bom conhecimento da composição de narrativa de aventura, pois o quadro 10 informa que uma participante tem formação no curso de Letras.

Outro fator a ser considerado está presente nas respostas do grupo de escrita e reescrita e nos quadros 42, 43 e 44, uma vez que o grupo afirmou ter um conhecimento razoável a respeito do conceito de texto narrativo, conceito de conto e conceito de conto aventura, existindo apenas duas respostas afirmando que não há diferença entre conto literário e conto de aventura. Portanto, o conjunto de respostas foi considerado como conhecimento prévio para escrever as duas versões solicitadas.

Ao comparar aquelas respostas com as respostas do grupo intervenção, notou-se em particular no quadro 43 e no quadro 44, respostas que confirmam, inclusive o pressuposto de número 03, isto é: *P3 – As professoras têm conhecimento advindo de suas práticas como docente e de suas próprias leituras quanto a composição do texto ficcional narrativo, porém ao planejar a escrita do seu próprio conto de aventura, desconsideram que o gênero literário tem suas especificidades que não se resumem a começo, meio e fim.*

Isto indica que algumas professoras participantes do grupo intervenção não possuíam um conhecimento prévio muito consistente, existindo resposta na categoria “não vê diferença” no quadro 44 e “não respondeu” no quadro 43, permitindo inferir que os conteúdos das duas oficinas complementaram os conhecimentos delas e também deu condições do grupo intervenção, por meio da escrita das várias versões, tivesse evolução em seus escritos, culminando com todas as versões definitivas classificadas como texto de aventura, sendo 06 como conto e uma como micro conto.

Entretanto, não menos importante que o estudo sistematizado da composição literária do conto de aventura da Oficina de Criação Literária, o quadro 48 apontou que estudo da estratégia de leitura de Solé (1998) deu condições das participantes do grupo intervenção aplicar a estratégia em seu próprio escrito, melhorando assim a escrita a medida que o texto passava pela etapa de “revisão”, segundo Murray (1984 *apud* Calkins, 1989), além de comprovar o pressuposto de número 01 desta pesquisa: *P 1 – As professoras planejam atividade de leitura, contudo desconhecem metodologias de ensino ou estratégias que envolvem os aspectos cognitivos e metacognitivos de leitura, assim como os modelos de processamento de leitura e como isto acontece no processo de aprendizagem inicial da escrita, independente do gênero textual.*

Na prática, as participantes estudaram e vivenciaram a habilidade de leitura prevista na BNCC (2017) para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Cabe lembrar que para ler qualquer texto é importante saber reconhecer a estrutura do texto, como apontam Colomer e Camps (2004) e Kleimam (2011). Por isso, na Oficina de Leitura foi realizado o estudo, mesmo que inicialmente, de partes do enredo de dois textos de literatura infantil, para depois encontra-los outra vez na Oficina de Criação Literária, principalmente após o Dia do Autor.

Os apontamentos do quadro 47 confirmam que as atividades anteriores e a própria atividade do Dia do autor criou condições da etapa do comportamento do escritor “revisão” contribuir com o aprimoramento da escrita, conforme pode ser visto ainda no quadro 31, vista que ele demonstrou que duas professoras participantes apresentarem todas as partes do enredo na 2ª versão, tendo uma participante que regrediu, duas mantiveram a estrutura da versão anterior e uma avançou muito pouco, apresentando a situação problema não informada na versão inicial.

No quadro 32 também foi observado que cinco participantes evoluíram a sua escrita após o Dia do Autor, porém duas tiveram regressões na escrita da situação e solução do problema, mas que foram revistos na versão definitiva. O mesmo foi visto no quadro 33 na escrita dos “obstáculos”, pois cinco participantes tiveram aprimoramento da escrita, enquanto duas professoras que não haviam escrito na versão inicial, não o fizeram na revisão após o Dia do Autor, escrevendo-o na versão definitiva.

Em se tratando do aprimoramento da escrita da “prova malogro”, notou-se que três professoras revisaram esse item, uma escreveu pela primeira vez uma prova malogro e duas participantes não escreveram em nenhuma das versões, enquanto o item “recompensa” teve aprimoramento de escrita em cinco textos do grupo intervenção, após o Dia do Autor.

A atividade do Dia do Autor também influenciou a escrita no que se refere a presença da hesitação na 1ª revisão, pois o quadro 34 indicou que apenas uma professora participante não escreveu o enredo com a presença de hesitação fantástica naquela revisão.

Enfim, a atividade do Dia do Autor requer do professor conhecimento das estratégias de leitura e também dos elementos de composição do conto de aventura, para atuar como mediador no processo de aprendizagem, assim como habilidades em ouvir o que o escritor está lendo, pois nesse momento o docente atua como “*autor-contemplador*” na ótica de Bakhtin (2011) e na função de “editor, porém editor – chefe” na visão de comportamento de escritor de Murray (1984 *apud* Calkins, 1989). Cabe lembrar que o “docente editor – chefe” organiza a atuação dos demais membros da turma nos papéis também de “*autor-contemplador*” e de “editor” no exato momento da leitura do texto. Nessa pesquisa, o papel de “docente editor – chefe” foi vivenciado pela ministrante do curso de extensão, autora da tese.

Por outro lado, o quadro 47 forneceu dados que permitem afirmar que os assuntos abordados na Oficina de Criação Literária influenciaram as duas revisões de textos das 07 participantes do grupo intervenção e indicam que, a etapa “revisão” do comportamento do escritor, foi essencial para o desenvolvimento delas enquanto professoras escritoras de conto de aventura. Ainda permite dizer, outra vez, que o pressuposto P - 3 foi confirmado. Especial destaque ao fato do desconhecimento das especificidades do gênero literário constante no pressuposto P - 3, acentuado nos verbos iniciais das categorias daquele quadro, ou seja: apropriação, adequação e aprimoramento.

É muito comum estudantes de diferentes níveis de ensino apresentarem os mais diferentes comportamentos durante o ato de escrever e isso não seria diferente com a categoria profissional professor. Por isso, o estudo contemplou uma questão reservada para apreciar o comportamento psicológico durante o processo da escrita, como pode ser visto no quadro 45.

Enfim, no grupo intervenção quatro professoras participantes sentiram-se inseguras, mesmo uma tendo facilidade em escrever, duas assumiram terem dificuldade na escrita e uma não tem o hábito de escrever. Outra professora do grupo assumiu a escrita como desafio, embora tenha facilidade de escrever, enquanto a tensão tomou conta de uma professora, justamente por não gostar de escrever e por fim, apenas uma professora participante manteve-se tranquila, afinal de contas ela tinha facilidade com a escrita.

Por ora, admite-se que o escrito até este momento da conclusão contemplou o objetivo geral do estudo e demonstrou a contribuição da Oficina de Leitura e da Oficina de Criação Literária no processo de construção de saberes, a respeito da escrita de conto de aventura para as participantes do grupo intervenção.

Contudo reconhece-se que o número de professores participantes nos dois grupos, intervenção e escrita e reescrita, é pequeno, o que não diminui a importância do estudo, porque ambos contribuíram com o proposto e atuaram dentro das condições possíveis para cada um.

Merece destaque, por ser louvável, ter tido a participação de seis professoras no curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, durante o horário de trabalho, contando com o apoio dos colegas que assumiram a regência das classes, nos dias dos encontros de formação.

Essa atitude colaborativa não é tão comum de ser encontrada no campo da formação continuada de professores, porque poucas escolas dispõem de professores auxiliares e ou conseguem se organizar para apoiar a formação da colega.

Geralmente os cursos de capacitação são ofertados em horários diferentes ao turno de trabalho ou as crianças são dispensadas das aulas. Prova dessa afirmação é que a professora

participante da rede municipal de Matinhos, uma única, não contou com o apoio que os professores da rede municipal de Guaratuba contaram.

Por outro lado, um número elevado de participantes teria implicações nas atividades de leitura e apontamento das versões produzidas pelos participantes durante a pesquisa, pois a ministrante do curso não teria condições de avaliar o texto antes da revisão. Entretanto, essa implicação poderá ser amenizada após divulgação dos resultados dessa pesquisa, afinal os pressupostos e a proposta de capacitação foram testados.

Para finalizar este item da conclusão, a análise da produção textual dos dois grupos, intervenção e escrita e reescrita, revelou que na prática as professoras do grupo de intervenção estudaram e vivenciaram o que preconiza o campo artístico literário da BNCC (2017, p. 130), assim expresso: “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas”, foram propiciados pelas atividades realizadas nas Oficinas do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”.

5.1 Considerações finais

Nessa etapa da tese é importante destacar o papel desempenhado pelo grupo de escrita e reescrita, ao qual a pesquisadora é muito grata; apesar de não ter sido beneficiado com a formação continuada desenvolvida com o grupo intervenção, o simples fato de terem escrito um texto original e feito a revisão do mesmo, produziu algum efeito positivo, pois apesar do quadro 40 e 41 indicar que oito textos permaneceram na classificação como sendo “ensaio”, e um outro que ao ser revisado prejudicou o enredo, ainda assim três textos tiveram indicação de evolução para um outro subgênero narrativo: para conto psicológico e outros dois textos para conto de enigma, o que é considerado por Todorov (2006) como evolução do romance de aventura.

Sob outra perspectiva, os três últimos textos anunciam ou sugerem hipóteses que as professoras participantes demonstraram interesses por estes subgêneros e apontam a necessidade de estudo sistematizado do conto psicológico e do conto de enigma que ao lado do conto de assombração, do conto de mistério e outros não citados, fazem parte do universo infantil no entendimento de Pondé (1985) e de Cunha (2005).

No tocante ao exposto no quadro 37 e no quadro 40, que tratou da evolução da produção do grupo intervenção e do grupo de escrita e reescrita, respectivamente, a diferença entre o resultado dos dois grupos ocorreu exatamente pela participação do grupo intervenção

na atividade de capacitação profissional que criou as condições de aprimoramento na escrita, na reflexão do saber docente e de como agir ao propor atividades de leitura e de produção de textual para as turmas do 3º, 4º e 5º anos, sob a regência delas.

Entretanto, os dois grupos, escrita e reescrita e intervenção, apresentam indícios da necessidade do curso de Pedagogia ofertar disciplinas, seminários e cursos focalizando o campo artístico literário, preconizados pela BNCC (2017), para ampliar os conhecimentos e domínio dos graduandos, não só na metodologia de ensino da literatura, como também na metodologia de ensino da leitura e no exercício da escrita de textos ficcionais e não ficcionais, assim como no conhecimento teórico desses assuntos para graduandos, professores e pedagogos atuantes na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Tal providência tem implicações políticas e administrativas ao apontar a necessidade de rever o objeto da formação do Pedagogo, bem como da distribuição da carga horária curricular, de forma a voltá-lo para a formação da docência do Ensino Fundamental I, como consta na Resolução CNE/CP nº 2 de 20/12/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de Professores para a Educação Base e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores.

É importante demonstrar que a pesquisa intervenção também capacitou a autora, especialmente na aprendizagem para analisar o processo de aprendizagem da escrita literária, que é muito mais amplo e complexo quando comparado com a análise literária de uma única versão ou de um texto literário pronto que chega nas mãos do leitor para nele atuar como *‘autor-contemplador’* e dar acabamento à obra artística, ou mesmo quando se realiza a análise literária visando transpor a narrativa para o texto teatral ou planejar o ensino da leitura, ou ainda de usar a literatura como pretexto para aprendizagem das estratégias de leitura e para fruição literária.

Este estudo permitiu o desenvolvimento de duas novas pesquisas, isto é, os saberes docentes construídos no cotidiano escolar e o resultado da aplicação de um conjunto de atividades sequenciais visando a aprendizagem inicial da escrita literária.

O primeiro estudo contou com três professoras do Grupo Intervenção que conduziram atividades visando a aprendizagem da escrita de conto de aventura, durante o ano letivo de 2019, em suas respectivas turmas, envolvendo assim 110 crianças. As professoras foram assessoradas pedagogicamente pela autora desta tese.

Entretanto, o segundo estudo contempla a análise das produções textuais das 110 crianças matriculadas entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de Guaratuba e também de uma escola da rede municipal de Matinhos, estudantes, portanto, das três professoras do primeiro estudo. Enfim, o segundo estudo gerou um número

significado de produções textuais das crianças que após análise permitirá conhecer o processo evolutivo da aprendizagem inicial da escrita literária, conforme preconiza a BNCC (2017).

Para encerrar, como a autora da tese coordena trabalhos extensionista na UFPR, há intenção do curso “*Estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita autoral*” ser ofertado aos professores da rede municipal da região do litoral do estado do Paraná e posteriormente, as demais regiões do país.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, Cristina. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade. In: **Guavria Letras**, n. 15, ago.-dez. 2012. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/284> . Acesso em 20 abr. 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís A Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BELÃO, Vania Kelen e MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar e aprender com textos produzidos pelos alunos. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 72–75, 2005. D.O.I. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1687> Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1687>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BRANDÃO, Ana Carolina P e SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. In: **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51 – 62, 2001. D.O.I. 10.1590/S1413-294X2001000100006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5332.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- _____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n., 26 jun. 2014, Seção 1, Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 26 set. 2018.
- _____. **Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional da Leitura e da Escrita. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2018, Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm Acesso em: 11 nov. 2019.
- _____. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização nas bibliotecas nas Instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 2010, Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em 11 nov. 2009.

CALKINS, McCormick Lucy. **A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1986.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: **A personagem da ficção**. 13ª ed. Perspectiva, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed, São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed, 2ª reimpressão, São Paulo, 2012.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos, 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. 3ª ed, São Paulo: Ática, 1994.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FISHER-ARI, Teresa Renea; FLINT, Amy Seely. Writer's workshop: a (re) constructive pedagogy for English learners and their teachers, *Pedagogies: In: An International Journal*, v. 13, n. 4, p 353-373, 2018. DOI: 10.1080 / 1554480X.2018.1440560. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1554480X.2018.1440560?needAccess=true>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FLINT, Amy S.; ZISOOK, Karla; FISHER, Teresa R. Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. In: **Teaching and Teacher Education**. v. 27, p. 1163 – 1169, 2011. 10.1016/j.tate.2011.05.009 Disponível em: https://ac.els-cdn.com/S0742051X11000679/1-s2.0-S0742051X11000679-main.pdf?_tid=035d3787-98fd-

[4a11-880c-ddde92a533be&acdnat=1547734986_6768881723ace8f1e3f7492564dd5372](https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33672)

Acesso em: 05 out. 2018.

GANCHÓ, Candida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GANDIN, Rosângela Valachinski. **É possível aprender a escrever textos narrativos no 3º ano do ensino fundamental?** 2013. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33672>. Acesso em 10 set 2017.

_____. *et al.* Ensinar a compreender as entrelinhas. In: **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**. V. 07, n. 01, p. 56 – 57, jan/jul, 2014. DOI.

<http://dx.doi.org/10.5380/diver.v7i1.39588>. Disponível em:

<http://revistas.ufpr.br/diver/article/view/39588/24330>. Acesso em 14 set 2017.

_____. Interrogando narrativas com as crianças. In: **Revista Eletrônica Interdisciplinar**. V.10, n.01, p. 23-27, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/diver/article/view/48558>. Acesso em 20 nov 2017.

_____. Compreendendo com as crianças o que está escrito nos textos. In: **Trilhas Pedagógicas**. V. 7, n.7, p. 206 – 218, 2017. Disponível em:

<http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume7/14.pdf>. Acesso em 14 set 2017.

GANDIN, Rosângela Valachinski; BRANCO, Verônica. O que vem antes do ato de ensinar a ler. In: **Docência: processo de aprender e ensinar**. Ana Lúcia Pereira *et al* (Orgs), volume 04, São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 159 – 195. Disponível em: <https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2020/05/ebookdocc3aanciavol.4.pdf>

Acesso em: 23 abr. 2021

GANDIN, Rosângela Valachinski; BRANCO, Verônica. A oficina de leitura e de criação literária: duas estratégias para construção de saberes docentes sobre conto de aventura. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: tradição, (r)evolução e (re) invenção: a literatura do século XXI**. Renata Junqueira de Souza *et al.* (Orgs), 1ª ed, Presidente Prudente: SP, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: [ebook versão final 29.03.pdf - google drive](#). Acesso em: 23 abr. 2021

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evelyn. Leitura e compreensão: Contribuições da Psicologia Cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: **Compreensão de textos: processos e modelos**. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

HUNT, Carolyn S.; CRUMPLER, Thomas P; HANDSFILED, Lara J. Do you want an idea of what they're doing? " Transgressive data generation and analysis within a bilingual writers

workshop. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**. v. 29, N. 3, p. 399 – 425, 2015. DOI: [10.1080/09518398.2015.1017852](https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1017852). Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518398.2015.1017852>. Acesso em: 05 out. 2018.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Interpretação pedagógica da escala de leitura da ANA 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2014/interpretacao_pedagogica_da_escala_de_leitura_da_ana_2014.pdf. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Matriz de Língua Portuguesa. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/matriz_referencia/ana_matriz_lingua_portuguesa_leitura_e_escrita.pdf. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. **Escala de proficiência em Língua Portuguesa 5º ano**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. Matriz de referência em Língua Portuguesa – 4ª série do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 15 jan. 2018.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 15 – 178

_____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Trad. Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

KAISER, Eileen. Contextualized Support for Urban Teachers Implementing Writer's Workshop. In: **Critical Questions in Education**. v. 4, n. 3, p. 213 – 224, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1046739.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando o segredo do texto**. 5ª ed, São Paulo: Cortez, 2006, p. 13 – 20.

LEAL, Telma Ferraz e GUIMARÃES, Gilda Lisboa. Como as professoras avaliam o texto narrativo das crianças? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 80, n. 196, p. 262-276, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000211&pid=S1517970220010001000300017&lng=es. Acesso em 20 abr 2017.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 10ª ed, São Paulo: Ática, 2002.

LI, Xiaoping; ZHANG, Mingyuan. Rising to the Challenge: What Practicing Teachers Learned From a Process-Based Writing Project in a Graduate Capstone Seminar. In: **SAGE Open**. v. 05, N. 2, p. 1 – 17, 2015. DOI: [10.1177/2158244015590163](https://doi.org/10.1177/2158244015590163). Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244015590163>. Acesso em: 10 out. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, 1996. DOI/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.%25p. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067>. Acesso em 27 abr. 2017.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASON, Linda H. *et all*. Efficacy of Self-Regulated Strategy Development Instruction for Developing Writers With and Without Disabilities in Rural Schools: A Randomized Controlled Trial. In: **Rural Special Education Quarterly**. v. 36, n. 4, p. 168 – 179, 2017. DOI: [10.1177/8756870517723617](https://doi.org/10.1177/8756870517723617). Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8756870517723617>. Acesso em: 07 out. 2018.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (org). 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, pp. 41 a 44. 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 10 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, pp. 46-49. 15 abr. 2020. Disponível em: [rcp002_19\(mec.gov.br\)](http://rcp002_19(mec.gov.br)). Acesso em: 20 de abr. 2021.

MOISEIS, Massaud. **A criação literária**. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2ª ed, São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely e SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Compreensão em leitura e coeficiente intelectual verbal. In: **Compreensão de textos: processos e modelos**. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

PESSOA, Ana Paula Perdigão; CORREA, Jane e SPINILLO, Alina. Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de história por crianças. In: **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 23, n2, p. 253-260, 2010. D.O.I./10.1590/S0102-79722010000200007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/v23n2a07.pdf>. Acesso em 05 maio 2017.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964, pág. 1-61.

PONDÉ, Gloria. O que é um livro infantil. In: **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

PROP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ROAZZI, Antonio; HODGES, Luciana; QUEIROGA, Bianca; ASFORA, Rafaela; ROAZZI, Máira M. Compreensão de textos e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: **Compreensão de textos: processos e modelos**. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ROBERTS, Sherron Killingsworth; BLANCH, Norine; GURJAR, Nandita. Exploring Writing Circles as Innovative, Collaborative Writing Structures with Teacher Candidates. In: **Reading Horizons A Journal of Literacy and Language Arts**, v. 56, n. 2, 2017. Disponível em: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3284&context=reading_horizons. Acesso em 10 out. 2018.

ROCHA, Marisa Lopes. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: **Psicologia, ciência e profissão**. V. 23, n 4, p. 64-73, 2003. DOI: org/10.1590/S1414-98932003000400010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_abstract. Acesso em: 10 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed, 2ª reimp, São Paulo: Contexto, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SPENCE, Lucy K.; CARDENAS-CORTEZ, Karen. Writing Gave Me a Voice: A Spanish-Dominant Teachers Writing Workshop. In: **Feature Articles**. v. 2, n. 1, 2012 . DOI: [10.5054/tj.2011.244137](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.5054/tj.2011.244137). Disponível: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.5054/tj.2011.244137>. Acesso em: 10 out. 2018.

SPINILLO, Alina Galvão e MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n.3, p. 463-471, 2007. DOI. /10.1590/S0102-79722007000300014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf>. Acesso em 27 abr. 2017

SPINILLO, Alina Galvão e LAUTERT, Síntia Labres. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Editora Nau, 2008, v.1, p. 294-321.

SPINILLO, Alina Galvão. Eu sei fazer uma história ficar pequena. A escrita de resumo por crianças. In: **Revista Interamericana de Psicologia**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 362-373, 2009. Disponível em: <http://psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04338.pdf>. Acesso em 05: mai. 2017.

SPINILLO, Alina Galvão e ALMEIDA, Denise Dias. Compreendendo textos narrativos e argumentativo: há diferença? In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**: Rio de Janeiro, v 66, n. 3, p. 115-132, 2014. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrrj.br/index.php/abp/article/view/872>. Acesso em: 27 abr. 2017

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas das narrativas**. Tradução de PLeyla Perrone-Moiséis. 4ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 517-545.

YOO, Joanne; CARTER, Don; LARKIN, John Larkin. Making research relevant through an engagement of identities. In: **Issues in Educational Research**, v. 27, n. 2, p. 381 – 398, 2017. Disponível em: <http://www.iier.org.au/iier27/yoo.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

WILEY, Adrienne; MCKERNAN, Jonathan Examining the Impact of Explicit Language Instruction in Writers Workshop on ELL Student Writing. In: **The New Educator**. v. 13, n. 2, p. 160 – 169, 2017. DOI: [10.1080/1547688X.2016.1144122](https://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1144122). Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1547688X.2016.1144122?needAccess=true>. Acesso em: 16 out. 2018.

REFERÊNCIAS LITERÁRIAS

A BELA e a Fera. Direção: Bill Condon. Estados Unidos da América, 2017, 1 filme (129 minutos), sonoro, dublado, color.

BANDEIRA, Pedro. **O pequeno bicho-papão.** São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **A pequena bruxa.** São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **A onça e o saci.** 2ª ed, São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O pequeno fantasma.** Ilustrações Openthedoor. 2ª ed São Paulo: Moderna, 2009.

BRAIDO, Eunice. **A mariposa orgulhosa.** São Paulo: FTD, 2008.

_____. **O vaga-lume apaixonado.** São Paulo: FTD, 2008.

_____. **A joaninha diferente.** São Paulo: FTD, 2008.

BRENNAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum.** 12ª reimpressão, São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A chuarada.** São Paulo: FTD, 2006.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Tradução de Célia Regina Ramos. 1ª ed, Ebooks Brasil.Org, 2002. Domínio público. Disponível em: <file:///C:/cdpub/alice/portugues/pdf/alice.html> (ebooksbrasil.org). Acesso em: 20 abr. 2021.

CAVERNA do Dragão. Direção: Kevin Paul Coates; Mark Evanier; Dennis Marks. Estados Unidos: Bob Richardson; Karl Geurs: BVS, 1983-1985. Animação (27 capítulos com 24 minutos cada), colorido.

DONALDSON, Julia. **Macaco danado.** Gilda de Aquino (tradução). São Paulo: Brinque-Book, 1999.

Em busca do nariz de Isabelle. **In: Cine Gibi (O filme).** Direção: José Márcio Nicolosi. São Paulo, São Paulo: Mauricio de Sousa Produções. Dist. Paramount Pictures, 2004, 1 filme (71 min), sonoro, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFC8nmUz9pY> e <https://www.youtube.com/watch?v=7m-oXqZ1s3I&t=0s>. Acesso em 10 abr. 2021.

EXCALIBUR. Direção: John Boorman. Inglaterra e Estados Unidos da América, 1981, 1 filme (140 minutos), sonoro, dublado, color.

FRANCO, Blandina e LOLLO, José Carlos. **Quem soltou o Pum?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010

_____ **Soltei o Pum na escola!** 1ª ed, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

_____ **Deixei o Pum escapar.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

FROZEN: uma aventura congelante. Direção: Chris Buck e Jennifer Lee. Burbank, Califórnia: Walt Disney Animation Studios. Dist. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2013, 1 filme (102 min), sonoro, dublado, color.

FUCCI, Ema. **João e Maria.** Fabio Teixeira (trad.). 1ª ed. Ciranda Cultural, 2013.

HARRY Potter e a pedra filosofal. Direção: Chris Columbus. Londres: Heyday Films. Dist. Warner Bros. Pictures, 2001, 1 filme (152 min), sonoro, dublado, color.

INDIANA JONES e a última cruzada. Direção: Steven Spielberg. EUA: Lucasfilm. Dist. Paramount Pictures, 1989, 1 filme (126 min), sonoro, dublado, color.

JORNADA nas estrelas. Criação Gene Roddenbery. Estados Unidos: National Broadcasting Company (NBC), 1966-1969. Série na Netflix com 79 capítulos com 50 minutos cada.

LEITE, Marcia. **Mão que conta a história.** São Paulo: Leya, 2011.

LLOSA, Mario Vargas. **Fonchito e a lua.** Trad. Ari Roitman e Paula Wacht. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Dia de chuva.** 2ª ed, São Paulo: Richmond, 2007.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. Burbank, Califórnia: Walt Disney Pictures. Dist. Walt Disney Pictures, 2014, 1 filme (97 min), sonoro, dublado, color.

MARQUES, Cristina e BELLI, Roberto **A Bela Adormecida.** Blumenau, SC: Brasilleitura, s/data. Coleção Clássicos de Ouro.

_____ **Branca de Neve.** Blumenau, SC: Brasilleitura, s/data. Coleção Clássicos de Ouro.

_____ **O mágico de Oz.** Blumenau, SC: Brasilleitura, s/data. Coleção Clássicos de Ouro.

MARINHO, João Carlos. **O caneco de prata.** 14ª ed, São Paulo: Global, 1997.

MOANA: um mar de aventuras. Direção: Ron Clements e John Musker. Burbank, Califórnia: Walt Disney Animation Studios. Dist. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2016, 1 filme (113 min), sonoro, dublado, color.

NEVES, André. **Lino**. 1ª ed, São Paulo: Callis, 2012.

Rapunzel: coleção clássicos favoritos. Ed. MW, s/data.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo e martelo e outras histórias**. 3ª ed. Guarulhos: Salamandra, 2007.

RODARI, Gianni. **Alice viaja nas histórias**. Silvana Cobucci Leite e Denise Mattos Marino (tradutores). São Paulo: Biruta, 2007.

TOLEDO, Naná. **Chapeuzinho Vermelho**. Blumenau, SC: Bicho Esperto, S/data. Coleção Clássicos Encantados.

_____ **Cinderela**. Blumenau, SC: Bicho Esperto, S/data. Coleção Clássicos Encantados.

TRIVIZAS, Eugene. **Os três lobinhos e o Porco mau**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

WOOD, Andrey. **O ratinho, o morango maduro e o grande urso esfomeado**. 11ª ed, São Paulo: Brinque Book, 2007.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ALARCAO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANCO, VERÔNICA. **O desafio da construção da educação integral: Formação continuada dos professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. 2009. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Dolz *et al.* Tradução e organização de Roxane Roje e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Dolz *et al.* Tradução e organização de Roxane Roje e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Thomas Bonnici, Lucia O Zolin (orgs). 2ª ed ver, Maringá: Eduem, 2005, p. 33-56.

_____. Formalismo russo e *new criticism*. In: **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Thomas Bonnici, Lucia O Zolin (orgs). 2ª ed ver, Maringá: Eduem, 2005, p. 9-107.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A coesão textual**. 20ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando os segredos do texto**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13 – 20.

_____. TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. Ângela Paiva Dionísio *et al.* (orgs) Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

SPINILLO, Alina Galvão e ALBUQUERQUE Aliana. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. In: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, v. 3, p; 145-158, 1998. Disponível em: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6673/RGP_3-10.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 abr. 2017

SPINILLO, Alina Galvão. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade**. Jane Correa... (*et al.*) 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERF, 2001. p. 73 – 116.

SPINILLO, Alina Galvão e SIMÕES, Patricia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, v; 16, n. 3, p. 537-546, 2003. DOI. /10.1590/S0102-79722003000300012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf>. Acesso em 27 abr. 2017.

SPINILLO, Alina Galvão; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas; ARRUDA, Aberto Santos. Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. In: **Psicologia, Teoria e Prática**, v. 32, n. 1, p 45-51, jan-mar, 2016. DOI. /10.1590/0102-37722016011986045051 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n1/1806-3446-ptp-32-01-00045.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Thomas Bonnici, Lucia O Zolin (orgs). 2ª ed ver, Maringá: Eduem, 2005, p. 19-29.

APÊNDICE 01
LEVANTAMENTO DO PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Professor (a):

1. De acordo com a sua formação profissional, assinalar a (as) opção (ões) abaixo e indicar o ano de conclusão do curso.

Curso	Ano de Conclusão
<input type="checkbox"/> Magistério	
<input type="checkbox"/> Pedagogia	
<input type="checkbox"/> Licenciatura em	
<input type="checkbox"/> Licenciatura em	
<input type="checkbox"/> Especialização em	
<input type="checkbox"/> Especialização em	
<input type="checkbox"/> Especialização em	
<input type="checkbox"/> Mestrado em	

2. De acordo com a sua experiência no exercício do magistério, assinalar a (s) opção (ões) em que você se enquadra.

Tempo de exercício no magistério	Desde o ano de
<input type="checkbox"/> Educação Infantil	
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – I	
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – II	
<input type="checkbox"/> Projetos (ONG, da rede)	
<input type="checkbox"/> Outros: Quais?	

3. Nos quesitos a seguir, indique a rede de ensino que você exerce o magistério na função **Docente**, o seu tempo de exercício e o padrão do contrato de trabalho com a rede de ensino.

Tempo de exercício no magistério na rede como docente	Desde o ano de	Padrão	
		20 h	40 h
<input type="checkbox"/> Municipal de Matinhos			
<input type="checkbox"/> Municipal de Guaratuba			
<input type="checkbox"/> Municipal de Paranaguá			
<input type="checkbox"/> Estadual do Paraná			
<input type="checkbox"/> Projetos (ONG, da rede)			
<input type="checkbox"/> Outros: Quais?			
<input type="checkbox"/> Particular			

4. Nos quesitos a seguir, identifique o seu tempo de exercício na função de **coordenação pedagógica ou coordenação educacional**, independente de rede de ensino.

Tempo de exercício na rede na coordenação educacional ou coordenação pedagógica	Desde o ano de	Padrão	
		20 h	40 h
<input type="checkbox"/> Municipal de Matinhos			
<input type="checkbox"/> Municipal de Guaratuba			
<input type="checkbox"/> Municipal de Paranaguá			
<input type="checkbox"/> Estadual do Paraná			
<input type="checkbox"/> Projetos (ONG, da rede)			
<input type="checkbox"/> Outros: Quais?			
<input type="checkbox"/> Particular			

5. Nos quesitos a seguir, escreva o tempo de exercício de acordo com a função exercida *na escola participante* da pesquisa.

Tempo de exercício na escola participante da pesquisa			
Na função docente	Desde o ano de	Na função de coordenação	Desde o ano de
<input type="checkbox"/> Municipal de Matinhos		<input type="checkbox"/> Municipal de Matinhos	
<input type="checkbox"/> Municipal de Guaratuba		<input type="checkbox"/> Municipal de Guaratuba	

6. Nos quesitos a seguir, identifique a disciplina que você irá ministrar em 2018 e quais já teve experiência em anos anteriores.

Disciplina em 2018	Disciplina – experiência anteriores
<input type="checkbox"/> Artes	<input type="checkbox"/> Artes
<input type="checkbox"/> Educação Física	<input type="checkbox"/> Educação Física
<input type="checkbox"/> Recreação	<input type="checkbox"/> Recreação
<input type="checkbox"/> Informática	<input type="checkbox"/> Informática
<input type="checkbox"/> Regente (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia)	<input type="checkbox"/> Regente (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia)
<input type="checkbox"/> Reforço	<input type="checkbox"/> Reforço
<input type="checkbox"/> Sala de recurso	<input type="checkbox"/> Sala de recurso
<input type="checkbox"/> outras: Quais?	<input type="checkbox"/> outras: Quais?

APÊNDICE 02

AVALIAÇÃO METACOGNITIVA DAS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE EXTENSÃO “ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA AUTORA”

- 1) Escreva objetivamente sobre o conhecimento que você já tinha sobre o texto narrativo literário, antes de participar do curso de extensão.
- 2) Agora, apresenta objetivamente o que você já sabia sobre conto literário, antes de participar do curso de extensão.
- 3) E ainda, seguindo a lógica das perguntas anteriores, conte sobre o que você sabia sobre conto de aventura.

Durante o curso e no início da Oficina de Criação Literária foi solicitado a você que se colocasse como “autor-criador”, isto é, tornar-se autora de **contos de aventuras**, vivenciar a tensão de produzir um texto a partir do tema “**meio ambiente**” e da ideia principal “**salvar o meio ambiente com antídoto**”.

- 4) Conte um pouco sobre como se sentiu quando lhe foi feito o pedido de escrever um conto de aventura antes de participar das atividades da oficina de Criação Literária.

Antes da atividade denominada “Dia do Autor” você participou da atividade de leitura do contrato pedagógico, escreveu a 1ª versão do seu texto conto de aventura, leu textos e apontou o que estava faltando no texto de suas colegas. Na sequência a pesquisadora comentou sobre as partes do enredo do filme Moana, um mar de aventuras. Houve, também, leitura de diferentes textos de literatura infantil.

- 5) Na atividade “**Dia do autor**” você apresentou oralmente o seu conto de aventura para as colegas do curso e ouviu delas comentário. Descreva objetivamente como a atividade “**Dia do autor**” contribuiu para revisão do “seu conto de aventura”?

Após a atividade “Dia do autor” você participou de encontros que foram apresentados elementos da estrutura do conto de aventura, tais como: **estrutura da narrativa, personagens, foco narrativo (voz do narrador), discurso utilizado pelo narrador, espaço e ambiente, provas, tempo em narrativa (presente, passado, futuro, flashback e flashforward), cadeia referencial, conectores e onomatopeia**.

- 6) De que forma os assuntos tratados e destacados em negrito no parágrafo anterior **contribuíram** com a versão final do seu conto de aventura?
- 7) Gostaria de saber se a “**Oficina de Leitura**”, aquela em que foi discutida a estratégia de Leitura de Isabel Solé, contribuiu para você escrever o seu conto de aventura?
- 8) Por favor, apresentar como foi a contribuição.

APÊNDICE 03
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA O GRUPO DE ESCRITA E
REESCRITA

- 01) Escreva objetivamente sobre o conhecimento que você já possui sobre o texto narrativo literário.
- 02) Por favor, apresente, objetivamente, o que você já sabe sobre conto literário.
- 03) E ainda, seguindo a lógica das perguntas anteriores, conte sobre o que você sabe sobre conto de aventura.

ANEXO 01
ATAS DE APROVAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO




Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral



**Extrato de Ata da Reunião do NDE do
Curso de Linguagem e Comunicação
da Universidade Federal do Paraná**

Aos 8 dias do mês de maio do ano de dois mil e dezoito, às dezesseis horas, na sala 36B do Setor Litoral, reuniram-se os professores: Ana Josefina Ferrari, Andréa Knabem, Cláudia Garcia Cavalcante, Fábio de Carvalho Messa, Geovana Gentili Santos e Jamil Cabral Sierra, sob a presidência do Professor Judson Gonçalves de Lima, coordenador do Curso, que abriu a reunião seguindo a ordem do dia: (...) **PAUTA: 1-** Solicitação de aprovação do curso de extensão "Estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita autoral", que corresponde a 1ª etapa do projeto de pesquisa do doutorado e também vinculado ao Mundo Mágico da Leitura. Interessada: **Rosangela Valachinski Gandin**. A solicitação foi APROVADA pela Câmara;(...). Em seguida, o presidente da câmara declarou encerrada a reunião. E, para constar, eu, Mariene Ribeiro da Silva, lavro o presente Extrato de Ata, cópia fiel da Ata da referida reunião.

Matinhos, 16 de maio de 2018



Mariene Ribeiro da Silva
Matrícula 200572



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

Ata nº 539

Aos vinte e nove dias do mês de maio de dois mil e dezoito, às quatorze horas, o Comitê Assessor de Extensão – CAEX, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEC – da Universidade Federal do Paraná, reuniu-se na Sala de reuniões da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEC, atendendo à convocação do edital nº 14/2018, sob a presidência da professora Maria Virginia Filomena Cremasco. Estiveram presentes: Dornelles Vissotto Júnior, do Setor de Ciências Agrárias; José Carlos Fernandes, do Setor de Artes, Comunicação e Design, Sandra Regina Dias da Costa, do Setor de Educação, Ivan Eidt Colling, do Setor de Tecnologia, Wolf Dietrich Gustav Johannes Sahr, do Setor de Ciências da Terra; Juliana da Silva Passos, do Setor de Educação Profissional e Tecnológica, Danilene Gullich Donin Berticelli, do Setor Palotina, (por videoconferência), Adriano Rodrigues Mansanera, do Campus Jandaia do Sul, (por videoconferência), Eduarda de Sousa Lemos, representante técnico-administrativo da COEX, Ana Maria Kahan, representante técnico-administrativo da COEX; **Ausências justificadas:** Teresa Cristina César Ogliari, do Setor de Ciências Biológicas, Adriana Luiza do Prado, do Setor de Ciências Exatas, Ricardo Prestes Pazello, do Setor de Ciências Jurídicas, Monica Setuyo Okamoto, do Setor de Ciências Humanas e Letras, Aline Borsato Hauser, do Setor de Ciências da Saúde, Sayuri Unoki de Azevedo, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Thais da Silva Souza, do Setor Litoral, Thiago Rafael Mazzarollo, do Campus Toledo, **Pauta reunião:** 1 - **Aprovação da Ata 538;** 2 - **Decisão quanto a erros estruturais identificados em relatórios já aprovados por todas as instâncias competentes e aptos a gerarem certificados;** 3 - **Decisão quanto aos relatórios anuais de 2016 que estão parados (bloco 7 do Edital 14/2018);** 4 - **Relatos dos pareceres.** Professora Virgínia deu início à reunião com os seguintes informes. **INFORMES:** 1 – Prorrogação do prazo de inscrição de resumos no ENEC até o dia 08/06/2018. 2 – Os programas e projetos que forem selecionados para a modalidade feira do ENEC receberão 2000 folders e um banner. A arte seguirá um padrão da UNIGRAF/PROEC. Os estandes da feira contarão também com uma mesa, duas cadeiras e um ponto de energia. A feira da extensão, uma das modalidades do ENEC deste ano, será no pátio da Reitoria. 3 – Prorrogação do prazo para encaminhamento dos processos, via sistema SEI, com os termos de compromisso dos estudantes contemplados com bolsa extensão. 4 – Chamada Interna nº 08/2018 – Lista de distribuição de Bolsas Extensão UFPR 2018 já está disponível no site da PROEC para consulta. Nesta chamada houve a redistribuição de bolsas remanescentes para os programas com nota A e projetos com nota até 88. 5 – O Edital do Projeto Rondon 2019 (nacional) foi publicado hoje. A COEX avaliará o edital e fará chamada interna para selecionar as propostas da UFPR. Após os informes, a Prof.^a Virgínia aprovou a pauta da reunião. 1 - **Aprovação da Ata 538 - APROVADA;** 2 - **Decisão quanto a erros estruturais identificados em relatórios já aprovados por todas as instâncias competentes e aptos a gerarem certificados:** Sugere-se que, no caso de erros graves e estruturais em relatórios de atividades de extensão, já aprovados pelas instâncias competentes e que prejudiquem a emissão de certificados ou que alterem informações relevantes dos certificados, seja aberto processo, via sistema SEI, de solicitação de correção dessas informações. Esse processo deverá ser analisado pelo Comitê Setorial de Extensão, no caso de eventos e cursos, e pelo CAEX, no caso de projetos e programas, seguindo o trâmite estabelecido na Resolução 72/11. Com a mudança da Resolução, o trâmite será o estabelecido na nova resolução. A equipe da COEX deverá verificar com o Rafael do CCE como proceder com essas alterações no sistema SIGEU, possibilitando, dessa forma, a emissão automática dos certificados pelo sistema com as informações corretas. – **APROVADO.** 3 - **Decisão quanto aos relatórios anuais de 2016 que estão parados (bloco 7 do Edital 14/2018):** Após discussão, optou-se por encaminhar, por e-mail, solicitação de submissão das adequações solicitadas em parecer do CAEX aos coordenadores dos

Ata nº 539 - CAEX - 29 de maio de 2018.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

44 projetos no prazo de 7 dias, a contar do envio do e-mail. Se as adequações não forem submetidas dentro
45 deste prazo, os projetos serão cancelados no SIGEU. - **APROVADO. 4 - Relato dos pareceres: 1 –**
46 **PROPOSTAS DE PROJETOS COM INÍCIO EM 2018:** Desenvolvimento/aplicação de materiais de
47 apoio ao ensino da Cartografia e ciências afins no ensino escolar fundamental e médio – **ADEQUAÇÃO,**
48 **aliMENTE-SE:** produção e consumo consciente e solidário – **APROVADO,** Programa: Banco de Dentes
49 Humanos da Universidade Federal do Paraná: educação em saúde – **APROVADO,** Captação, limpeza e
50 armazenamento de dentes humanos – **APROVADO,** “DENTE PRESENTE”: um olhar para a ciência -
51 **APROVADO. 2 – RELATÓRIOS ANUAIS DE 2017 DE PROJETOS ISOLADOS:** Projeto de Extensão
52 Universitária Colhendo bons frutos – **ADEQUAÇÃO,** LAPOEX - Transferência de Tecnologias para Sistemas de
53 Produção de Ovinos – **APROVADO,** Aprender a ver: a vida escondida na formação de protagonistas –
54 **APROVADO,** SUPERPODER ROSAS: As Super Empoderadas na Cultura da Paz - **ADEQUAÇÃO. 3 –**
55 **RELATÓRIOS ANUAIS DE 2017 de PROGRAMAS e seus VINCULADOS:** Programa Ciclovida -
56 FASE II – **APROVADO. 4 – RELATÓRIOS FINAIS DE PROGRAMAS E PROJETOS:** Capacitação
57 de Professores de Matemática para o Ensino com o apoio de Programação de Computadores –
58 **APROVADO,** Uma Oficina de Criação de Objetos de Aprendizagem para Dispositivos Móveis –
59 **APROVADO. 5 – PROPOSTAS DE CURSOS:** Aula de pronúncia de francês para alunos do curso de
60 FLE do Celin-UFPR - **Vigência:** 02/05/2018 a 08/06/2018 – **APROVADO,** CURSO DE
61 TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO DA INTERNET - **Vigência:**
62 08/09/2017 a 08/12/2017 – **ADEQUAÇÃO,** Metodologias Integradas para o Ensino de Ciências e Biologia
63 - **Vigência:** 14/05/2018 a 21/05/2018 – **ADEQUAÇÃO,** Capacitação em analgesia inalatória com
64 oxigênio e óxido nitroso em Odontologia - **Vigência:** 17/05/2018 a 22/06/2018 – **APROVADO,**
65 **DELINEAMENTO DE MODELOS PARA CONFECCÃO DE PRÓTESES PARCIAIS REMOVÍVEIS -**
66 **2ª edição - 2º sem 2017 - Vigência:** 17/10/2017 a 20/10/2017 – **APROVADO,** Cirurgia bucal - **Vigência:**
67 03/08/2018 a 17/08/2018 – **APROVADO,** PBMIH - Básico - 2018ª - **Vigência:** 14/03/2018 a 27/06/2018 –
68 **APROVADO,** INTRODUÇÃO À TÉCNICAS DE MARCENARIA E MOBILIÁRIO - **Vigência:**
69 02/06/2018 a 09/06/2018 – **ADEQUAÇÃO,** PBMIH - Letramento I - 2018ª - **Vigência:** 10/03/2018 a
70 30/06/2018 – **APROVADO,** I CURSO DE SENSIBILIZAÇÃO DA ATENÇÃO HUMANIZADA AO
71 RECÉM-NASCIDO DE BAIXO PESO (MÉTODO CANGURU) - **Vigência:** 18/05/2018 a 18/05/2018 –
72 **APROVADO,** Curso de Libras 2018 - Nível Intermediário - **Vigência:** 28/04/2018 a 01/12/2018 –
73 **APROVADO,** Ciclo de leituras - Grupo de Pesquisa "Cultura, política e movimentos sociais na América
74 Latina" - **Vigência:** 23/04/2018 a 25/06/2018 – **APROVADO,** **ESTRATÉGIAS DE ENSINO E**
75 **APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA AUTORA - Vigência:** 01/08/2018 a 13/12/2018 –
76 **APROVADO. 6 – RELATÓRIOS DE CURSOS:** Próteses Parciais Removíveis: elementos constituintes,
77 funções e desenho - 2ª edição - 2º sem 2017 - **Vigência:** 03/10/2017 a 06/10/2017 – **APROVADO,**
78 **Tecnologias no Ambiente Escolar - Vigência:** 18/09/2017 a 18/11/2017 – **APROVADO,** Biorremediação
79 de Resíduos Sólidos - **Vigência:** 18/09/2017 a 20/09/2017 – **APROVADO,** O PLANEJAMENTO DAS
80 **PRÓTESES PARCIAIS REMOVÍVEIS E SUA APLICAÇÃO CLÍNICA - 2ª edição - 1º sem 2017 -**
81 **Vigência:** 28/03/2017 a 31/03/2017 – **ADEQUAÇÃO,** Introdução ao Ruby on Rails - **Vigência:**
82 05/02/2018 a 09/02/2018 – **APROVADO,** Curso de Espanhol para Fins Acadêmicos Módulo III 2
83 semestre 2017 - **Vigência:** 16/09/2017 a 02/12/2017 – **APROVADO,** Apresentação de trabalhos
84 acadêmicos (2018_1) - **Vigência:** 20/10/2017 a 21/10/2017 – **APROVADO,** Próteses Parciais Removíveis:
85 elementos constituintes, funções e desenho - 2ª edição - 1º sem 2017 - **Vigência:** 16/05/2017 a 19/05/2017
86 – **APROVADO,** Introdução ao LaTeX para produção de trabalhos acadêmicos – Turma-2017-02 -

Ata nº 539 - CAEX - 29 de maio de 2018.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

87 **Vigência:** 04/12/2017 a 14/12/2017 – **ADEQUAÇÃO**, IV Curso sobre abordagem ortodôntica visando a
88 cirurgia ortognática - **Vigência:** 02/05/2017 a 23/05/2017 - **ADEQUAÇÃO**, Cine, lengua y diálogo –
89 Módulo I - **Vigência:** 13/06/2016 a 28/07/2016 - **ADEQUAÇÃO**. Nada mais havendo a tratar, encerrada a
90 reunião eu, Ana Maria Kahan, redigi a presente ata, que depois de aprovada será assinada por mim e pelos
91 demais presentes. Curitiba, 04 de junho de dois mil e dezoito.

92 Maria Virgínia Filomena Cremasco
93 Dornelles Vissotto Júnior, do Setor de Ciências Agrárias;
94 José Carlos Fernandes, do Setor de Artes, Comunicação e Design,
95 Sandra Regina Dias da Costa, do Setor de Educação,
96 Ivan Eidt Colling, do Setor de Tecnologia,
97 Wolf Dietrich Gustav Johannes Sahr, do Setor de Ciências da Terra;
98 Juliana da Silva Passos, do Setor de Educação Profissional e Tecnológica,
99 Danilene Gullich Donin Berticelli, do Setor Palotina, (por videoconferência),
100 Adriano Rodrigues Mansanera, do Campus Jandaia do Sul, (por videoconferência),
101 Eduarda de Sousa Lemos, representante técnico-administrativo da COEX,
102 Ana Maria Kahan, representante técnico-administrativo da COEX

ANEXO 02

O PEQUENO FANTASMA

Pedro Bandeira

Você sabe onde nascem os fantasmas?

Não?! Pois é muito fácil saber.

Há vários tipos de fantasmas. Uns são feitos de lençóis branquinhos. Outros de lençóis que brilham no meio da escuridão da noite. Outros de lençóis azulados. E até fantasmas feitos de lençóis velhos e esfarrapados.

Então ficou muito fácil descobrir onde nascem os fantasmas, não é?!

Eles nascem nas fábricas de lençóis?! Lá, sempre que um lençol sai mal costurado, com algum defeitinho, já se sabe: Botam o pobrezinho de lado, e o jeito é ele virar fantasma.

E foi exatamente isso o que aconteceu com o Psiu. Ele nasceu como um lençolzinho bem leve, de tecido macio, mas a bainha saiu malfeita.

A dona da fábrica dobrou o Psiu muito bem dobradinho. Colocou-o depois na pilha de lençóis rejeitados: aqueles que virariam fantasmas.

Psiu ficou tristinho, pois ninguém gosta de ser rejeitado, não é?

Mas, quietinho, sem fazer nada naquela pilha de lençóis, acabou pegando no mais profundo dos soninhos!

Quando acordou, todos os outros lençóis da pilha já tinham voado durante a noite e se transformado nos fantasmas mais diferentes e assustadores.

Tinham ido assombrar castelos, casas velhas, mansões abandonadas.

Alguns, mais profissionais, foram ver se arranjavam emprego nos trens-fantasmas dos parques de diversão.

E o Psiu? Coitado, ficou sozinho?

Para onde é que Psiu iria? Onde ficavam os parques de diversão? Qual era o endereço do castelo mal-assombrado mais próximo? E ele, que nem sabia direito o que era um castelo?

Mas a verdade é que ali ele não podia continuar. Tinha de sair pelo mundo e arranjar um jeito de começar sua carreira de fantasma.

“Se sou um fantasma, se nasci para assustar os outros, tenho de ser corajoso!” Foi pensar isso e sair.

Mas as cidades.... Ah, as cidades! Não são mais como nos tempos antigos quando as pessoas andavam de carruagem que nem a Branca de Neve e a Cinderela.

Psiu, no meio daquele trânsito maluco, foi atropelado por uma bicicleta!

Psiu enrolou-se todo, tentou fugir, mas aí veio um caminhão cheio de maçãs e arrastou o pobrezinho enganchado no para-choque!

Psiu acabou conseguindo se livrar, mas ficou todo sujo de graxa e de frutas amassadas.

Aproveitando a força do vento, tratou de voar à procura de um lugar mais calmo, de um canto onde um fantasminha recém-nascido pudesse iniciar sua carreira.

Psiu esvoaçou, pensando estar livre dos problemas.

Mas, justo quando estava mais aliviado – Pimba! -, veio um cocozinho de pomba e Ploft! - Caiu bem em cima dele!

Coitado do Psiu! Todo rasgado, sujo e manchado, foi baixando o voo, com vontade de chorar...

Pousou como uma pena numa relva verdinha e ficou por ali, sem saber o que fazer da vida...

A manhã começava a nascer quando uma moça com um bebê no colo vinha passando.

- Nossa, que sorte! Veja o que achei!

Antes que o pobre Psiu pudesse acordar direito e fugir, a moça abaixou-se, enrolou o lençolzinho e foi embora com o Psiu debaixo do braço.

Ah, foi aí que aconteceu a coisa mais estranha de toda a curta vida da fantasminha. A moça

pegou a agulha, pegou linha e costurou muito bem costurados todos os rasgos do Psiu.

Depois, ela enfiou o pobrezinho numa tina cheia de água, pegou um pedaço de sabão e deu o maior banho que um fantasminha já recebeu na vida!

Olha aí o coitadinho do Psiu pendurado no varal!

Desorientado, sem saber o que fazer nem como livrar-se dos pregadores, Psiu ficou secando ao sol, sentido o calorzinho do dia e..... Acabou adormecendo de novo.

Começou a acordar sentido um calorzinho gostoso, um cheirinho mais gostoso ainda, uma paz que faria a felicidade de qualquer fantasma... Que sensação seria aquela? O que estaria acontecendo com o fantasminha?

Ah, quando Psiu descobriu, que felicidade! Estava estendido num berço, bem aconchegadinho, agasalhando o mais lindo dos bebês! Que maravilha! Que vida gostosa ele tinha arranjado! Olha aí o Psiu todo feliz com sua nova amiguinha.

Lembra do lençol-fantasminha que você tinha quando era pequeno? Lembra como era gostoso adormecer pegando uma pontinha de seu fantasminha e esfregando no nariz? Pois é! Você também já teve o seu Psiu.

ANEXO 03**RAPUNZEL****Coleção Princesinhas da editora MV**

Era uma vez um casal que esperava ansioso pela chegada do primeiro filho. Eles eram vizinhos de uma bruxa que possuía uma bela horta. Um dia, a esposa disse ao marido:

- Querido, estou com muita vontade de comer rabanetes e nabos da horta de nossa vizinha!

- Querida, vou esperar que a noite caia para colher alguns rabanetes e nabos. E assim foi.

Dali em diante, todas as noites ele esperava a bruxa adormecer para fazer a colheita e satisfazer o desejo de sua mulher grávida.

Até que um dia, a velha bruxa o surpreendeu na sua horta, e ameaçou roubar seu bebê assim que ele nascesse.

Quando a filhinha do casal nasceu, a bruxa cumpriu a ameaça.

Ela levou a menina para o alto de uma torre, sem portas e com apenas uma janela, e deu-lhe o nome de Rapunzel.

Certo dia, um belo príncipe viu quando a bruxa ordenou que Rapunzel jogasse suas tranças para ela subir.

Quando a bruxa foi embora, ele fez o mesmo e gritou:

- Rapunzel, jogue-me suas tranças!

Rapunzel jogou as tranças e eles se conheceram. Logo ficaram apaixonados, e o príncipe a visitava todos os dias.

Certa vez, a bruxa os viu junto. Ela ficou furiosa e, sem que o príncipe soubesse, disse:

- Rapunzel, vou cortar suas tranças e deixá-la no meio do deserto por essa grande traição!

E assim foi. A bruxa abandonou Rapunzel no deserto e voltou para a torre com as tranças, para esperar pelo príncipe. Até que ele chegou e gritou:

- Rapunzel! Jogue-me suas tranças!

Quando estava subindo pelas tranças, a bruxa as soltou, fazendo o príncipe cair sobre um espinheiro e ficar cego.

- Estou cego! Nunca mais verei!

Rapunzel! Ele disse muito triste.

Durante muitos anos, ele procurou por Rapunzel.

Certo dia, bateu à porta de uma casinha para pedir água e comida. Rapunzel morava ali, e o viu.

- Príncipe! O que aconteceu? Ela perguntou comovida.

- A bruxa me cegou ao deixar que eu caísse sobre um espinheiro! Ele explicou.

Rapunzel ficou muito triste ao ver seu amado naquela situação, e começou a chorar.

Algumas lágrimas pingaram sobre os olhos do príncipe, que disse:

- Rapunzel! Suas lágrimas devolveram minha visão! Não estou mais cego!

Juntos, eles foram para o reino do príncipe, onde se casaram e viveram felizes para sempre.

(MW, s/data).

ANEXO 04**LINO****André Neves**

Naquela manhã, Lino acordou triste.
Lua havia desaparecido da loja de brinquedos.
Lua era uma coelhinha branca com uma luz que acendia na barriga toda vez que ela dava risadas.
Lua gostava de apostar corrida.
Lua inventava músicas legais.
Lua contava lindas histórias antes de dormir.
Lino e lua sempre estiveram juntos, desde que vieram da fábrica de brinquedos.
Mas agora lua havia sumido.
Lino perguntou por ela a todos os seus amigos.
- Aqui, onde moramos, é assim – disse um deles – de repente alguém desaparece
O tempo passou e os dias pareciam não ter fim.
Até que, num piscar de olhos, Lino foi colocado numa caixa.
Ele pensou que iria desaparecer para sempre.
Mas...
Quando a caixa abriu,
Lino encontrou uma menina que se chamava Estrela.
Lino não sabia explicar, mas achou aquele nome encantador.
Estrela brincou com Lino.
Os dois rodopiaram de mãos dadas até ficarem tontos de se deixar cair no chão de tanto rir.
Lino, aos poucos, se acostumou com aquele jeito divertido de Estrela ser.
Uma noite, entre tantas rodas e rodopios, voltas e reviravoltas, a menina decidiu fazer uma surpresa para seu melhor amigo
- Antes de dormir – disse ela – vamos escutar o que a lua tem para nos contar?
Lino ficou surpreso. Fazia tanto tempo que não escutava aquele nome.
Será que Lua era feliz? Ele pensou.
Estrela apagou a luz do quarto e abriu a janela
Lino quase não acreditou no tamanho da sua felicidade.
Lua estava ali, com a barriga brilhando no meio daquela escuridão.
Lino não escutava as risadas de Lua. Mas tinha certeza de que ela também era feliz.
Porque todas as noites, enquanto Estrela sonhava, Lino via pela janela Lua iluminada.
Às vezes, ela até parecia sorrir no céu. (NEVES, 2012).

ANEXO 05
A ONÇA E O SACI
Pedro Bandeira

Pra gostar de ouvir histórias, ouça bem o meu conselho, não precisa orelha grande, nem precisa ser coelho. Pois agora eu vou contar, preste muita atenção, a história da onça enganada pelo saci sabidão.

Dona onça decidiu, isso eu conto porque vi, que era hora de caçar o danado saci. Acordou logo cedinho e, coçando seu pescoço, pôs açúcar bem no fundo de um escuro e velho poço.

“O saci gosta de doce...”, pensou ela a sorrir.

“Vai pular aqui dentro e não vai poder sair!”

O saci ouviu tudinho e, como era bem sabido, foi falar para as abelhas do açúcar escondido.

- Vejam só, minhas amigas, tem açúcar pra sobrar no fundo do velho poço, e é só ir lá pegar!

Foram pro poço as abelhas e o saci ficou do lado, agachado, a berrar e a gritar, esgoelado!

-Ai, socorro, quem me acode? Daqui não posso sair! Esse poço é muito fundo e eu não consigo subir!

Era o que a onça esperava! Deu um salto pra pegar o danado do saci, que não podia escapar! Só que no fundo do poço, ao verem aquela invasão, as abelhas não gostaram e pregaram-lhe o ferrão!

- Ai, ai, ai!- Berrava a onça.

- O saci virou abelha! E o danado está me picando meu nariz e minha orelha!

-Sacizinho, tenha pena! Eu daqui quero fugir! Pare de me maltratar e vire de novo um saci!

- É benfeito! - Respondeu o saci, aliviado.

- Quem queria me caçar acabou por ser caçado!

A onça aprendeu a lição e fugiu logo dali. Nunca mais quis perseguir o sabido do saci!

E você? Se divertiu?

Se gostou, muito que bem. Pois o certo é ser amigo e não fazer o mal a ninguém. (BANDEIRA, 2003).

ANEXO 06
ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM
Ilan Brenman

Depois de chegar da escola, Laura chamou o pai e perguntou:

- As princesas soltam pum?
- Por que você quer saber isso? – perguntou o pai, curioso.
- É que na escola rolou uma briga...mas antes de contar o que aconteceu, quero que você responda a minha pergunta.
- Acho que sim, as princesas soltam pum – respondeu o pai, com muita delicadeza.
- Não pode ser pai, na escola a discussão era sobre isso. O Marcelo falou para as meninas que a cinderela era uma peidona.

As meninas todas falaram que isso era impossível, que nenhuma princesa no mundo soltava pum. Mas desconfiei que o Marcelo tivesse razão.

- Mas pai, como você sabe que elas soltam pum?

O pai, que amava livros e boas histórias, assim como a filha, se levantou, foi até a biblioteca, olhou para Laura e fez um gesto com o dedo indicador na boca. Era para eles ficarem em silêncio. Depois de um tempo, o pai encontrou um livro que parecia ter mais de duzentos anos.

- O que é isso, pai?

O pai fez cara de mistério, levou a filha até seu escritório, trancou a porta e disse baixinho, quase sussurrando:

- Este é o livro secreto das princesas.

Ao ouvir aquilo, o coração de Laura disparou.

- E o que conta esse livro, pai?
- Todos os segredos das princesas mais famosas do mundo. Inclusive tem um capítulo chamado “problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”.
- Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo!? O que significa isso, pai?
- Nesse capítulo, temos alguns relatos altamente secretos sobre os puns que as princesas soltaram. Você quer começar por quem?
- Pai, é claro quero começar com a Cinderela!!!

O pai foi folheando o livro, parou numa parte, leu e disse para a filha:

- Você lembra da noite do baile da Cinderela?

- Sim

- Naquela noite, ela estava muito nervosa. Antes de ir para o baile, ela comeu duas barras de chocolate que a madrastra havia escondido na despensa. Na hora da dança, o príncipe apertou muito a cintura da Cinderela, ela não aguentou e soltou um pum bem no instante em que o relógio avisou que era meia-noite.

- Ufa, pai! Quer dizer que o príncipe nem percebeu?

- Não, filha.

- E a Branca de Neve?

O pai pulou algumas páginas, passou o olho em cima delas e disse:

- A comida dos anões era muito gordurosa, eles gostavam de torresmo, repolho refogado, queijos de todos os tipos, bolos de abricó... A Branca de Neve já estava estufada com toda aquela comida cheia de colesterol.

Quando a madrastra deu a maçã envenenada para ela, não houve nem tempo de experimentá-la: Branca soltou um pum tão fedorento, que chegava a ser tóxico. Ela desmaiou por causa disso.

- Por isso os anões a colocaram num caixão de vidro, para ninguém sentir o cheiro?

- É evidente, minha filha.

- E como o príncipe teve coragem de chegar perto dela?
 - Aqui no meu livro diz que, no dia em que o príncipe passou e viu o caixão de vidro, ele estava com uma gripe danada, o nariz todo entupido.
 - Ufa, se não fosse isso, a Branca de Neve estaria morta.
 - Pode ter certeza – disse o pai convicto.
 - E a Pequena Sereia?
- O pai procurou por um tempo e, finalmente, disse:
- Ela é a princesa que mais conseguia disfarçar seus problemas gástricos.
- Quando dava aquela vontadezinha... Era só pular na água, e quando apareciam as bolhas... Ela dizia que eram as algas que estavam arrotando.
- Mas, mesmo soltando pum, elas continuam sendo lindas princesas, não é pai?
 - Claro, filha. Elas são as princesas mais lindas do mundo, mas até as princesas soltam pum. O importante é você não espalhar esse segredo por aí.

ANEXO 07
FONCHITO E A LUA
Mario Vargas Llosa

Fonchito morria de vontade de dar um beijinho no rosto de Nereida, a menina mais bonita da turma. Nereida tinha olhos grandes e muito espertos, um narizinho arrebicado, cabelo pretíssimo e uma pele branca como a neve, que devia ser – pensava Fonchito – mais suave do que seda.

Um dia, no recreio, teve coragem de se aproximar dela e, sem que os colegas que estavam brincando por perto ouvissem, disse:

- Eu queria dar um beijo no seu rosto. Você deixa?

Nereida, um pouquinho vermelha, olhou para ele muito séria antes de responder:

- Eu deixo se você trazer a Lua para mim.

Fonchito ficou triste e desanimado.

Será que essa resposta significava que Nereida nunca ia deixar que ele lhe desse um beijinho?

Mas a partir desse dia começou a fazer uma coisa que nunca fazia antes: ficava um tempão, na varanda ou no terraço da sua casa, contemplando a Lua, deslumbrado.

Quer dizer, quando a Lua aparecia, coisa que raramente acontece na cidade de Lima, cujo céu costuma ficar nublado durante meses a fio.

Num dos raros dias em que se via no céu de Lima uma Lua redonda como um queijo, depois de ficar um bom tempo olhando para ela, Fonchito, com um suspiro, já ia descer para o quarto e se deitar.

Foi então que percebeu, com o coração disparando, que a Lua não estava só no céu.

Ela também estava aos seus pés, refletida no balde que Seu Rigoberto, seu pai, usava para regar os vasos de gerânios que davam cor e vida ao terraço da casa.

Foi para a cama todo feliz e agradecendo à coincidência ou aos deuses, porque, com certeza, tinha encontrado a forma de realizar a exigência de Nereida.

No dia seguinte foi dizer a ela, no recreio da manhã:

- Pronto. Já sei como trazer a Lua para você. Quando posso ir à sua casa de noite, na hora em que a Lua aparece?

- Nunca – respondeu Nereida – a, não ser numa quinta-feira. Porque nas quintas o meu pai vai para o clube com os amigos e a minha mãe joga cartas com as amigas dela.

Na quinta-feira seguinte, Fonchito apareceu na casa de Nereida ao anoitecer. A menina, atendendo ao seu pedido, foi com ele para o terraço.

Fonchito olhou o céu e sorriu. Tinha dado sorte: lá estava ela, amarela e redonda, reluzindo com um brilho maroto.

Então ele pediu à amiga que trouxesse uma bacia ou uma panela cheia d'água. Nereida trouxe. E ficou observando, intrigada.

Fonchito pegou o recipiente, olhou para o céu, andou pelo terraço procurando o lugar mais adequado e, afinal, colocou a bacia no chão. Com um gesto, chamou a amiga.

Quando Nereida chegou perto e foi olhar o que a mão de Fonchito estava apontando, viu no fundo da bacia, tremendo um pouquinho com o movimento da água, uma pequena Lua redonda e amarela.

Ficou um bom tempo olhando para ela, sem dizer nada e sem olhar para o amigo.

Fonchito se perguntava se o coração de Nereida estaria batendo tão forte no peito dela quanto o seu batia no próprio peito.

Soube que sim quando Nereida sem olhar para ele, deu-lhe o rosto para beijar. (LLOSA, 2011).

ANEXO 08
ALICE VIAJA NAS HISTÓRIAS
Gianni Rodari

Chovia. Ninguém podia descer até o quintal e na televisão passava um programa muito chato. O que fazer?

Muito de má vontade, Alice pegou na estante um velho livro de histórias com figuras.

Olhou a primeira página sonolenta, mas na segunda página já estava tão atenta como um caracol quando ele levanta as antenas.

Na terceira página, estava tão interessada que escorregou e caiu dentro do livro de cabeça e tudo.

A página estava toda ocupada pela figura da história da “Bela adormecida no bosque”. Era Aurora que dormia, quem sabe há quantos anos, numa cama enorme toda coberta de flores. Junto com ela, todo o reino também dormia.

Só Alice estava acordada, sentada nas botas do príncipe Filipe que tinha acabado de chegar para livrar Aurora do encantamento. Mas, quando caiu no livro, Alice havia feito um barulho.

A bela adormecida abriu um olho e, com uma voz fraquinha, perguntou:

- É o príncipe que chegou?

- Sou eu, Alice.

- Oh, mas isso está tudo errado!

- Eu estou esperando um príncipe que deve me acordar com um beijo. O que você tem a ver com a minha história?

E a linda princesa se pôs a chorar com tanta aflição que Alice, toda atrapalhada, caiu na página de baixo, onde o lobo, deitado na cama da vovó, com a touca branca na cabeça peluda, esperava ansioso para devorar Chapeuzinho Vermelho.

- Até que enfim você chegou! – Exclamou o lobo, arreganhando os dentes.

- Espere, espere, por favor! – Implorou Alice. – Eu não sou Chapeuzinho Vermelho: o senhor não tem o direito de me devorar.

- Nem no almoço nem no jantar?

- Nem mesmo no lanche!

- Isso é o que vamos ver – e o lobo se ergueu faminto dos seus travesseiros.

Alice pulou para outra página. Ou melhor, por causa da pressa, atravessou mais de cem páginas e foi cair na última figura do livro.

- Se perguntarem – sussurrou uma voz em seu ouvido -, responda que você é a governanta do Marquês de Carabás.

- Eu!? Do Marquês? ...

- Você mesma. Eu é que dou as ordens: tudo aqui pertence ao Marques de Carabás.

Quando o rei chegar, trate de não errar, senão você terá problemas.

Era o gato de botas, é claro!

Ele trazia um sorriso esperto entre os bigodes, mais esperto do que uma raposa.

- Mas é mentira – protestou Alice – E eu não posso contar mentiras.

- Nas fábulas é permitido – sentenciou o gato.

- Mas eu não pertenço às fábulas: eu venho do mundo das coisas de verdade!

- Então volte para lá! – Exclamou o gato.

- E, agarrando Alice pelo rabo de cavalo, colocou Alice para fora do livro.

Alice olhou pela janela. Não chovia mais e Alice já podia descer até o quintal para brincar. (RODARI, 2007).

ANEXO 09

A PEQUENA BRUXA

Pedro Bandeira

Na pré-escola de bruxaria, Lalá era a primeira aluna. A bruxa professora vivia orgulhosa com a bruxinha. Nas lições mais complicadas, como transformar ovo em pedra e passarinho em morcego, Lalá fazia tudo na hora, enquanto suas coleguinhas ficavam de recuperação. Comentava-se até que a professora ia deixar Lalá fazer sopa de bruxaria na fogueira, com fogo de verdade, enquanto as colegas ainda levariam um tempão cozinhando papinhas de bruxa no micro-ondas para não se queimarem. Como teste final para a formatura na pré-escola, Lalá ia sair para o mundo pela primeira vez. E iria sozinha, sem nenhuma bruxa adulta tomando conta. Ela teria de voltar antes do pôr do sol, depois de ter feito sete maldades, porque sete é número de bruxa. Com sua vassourinha de bruxa, Lalá saiu da escola, sem nem olhar para trás e sem medo algum. Toda feliz da vida, Lalá sai pensando: Vou fazer tantas maldades, ruindades tão terríveis, que eu acho até que vou ganhar meu diploma de doutora em bruxaria antes de meus dentes de leite caírem! E sua primeira oportunidade de fazer maldade logo apareceu: um gato estava pronto para abocanhar um passarinho desprevenido que comia migalhinhas. Lalá sacudiu sua vassourinha mágica e fez surgir uma nuvem carregada, que despejou uma chuva de verdade em cima do gato! E você sabe que gato odeia água, não é? Ah, Lalá ficou feliz da vida com sua primeira maldade! O passarinho voou para um galho de uma árvore. Nesse instante apareceu um moleque com um estilingue apontando para o passarinho. E lá foi a pedra: fiuum... A vassourinha mágica vibrou na mão de Lalá, e a pedra bateu no ar.... - Ploc! Como se ar fosse uma parede de voltou... - Pimba! Direto na testa do moleque! Ah, essa maldade, sim, foi bem terrível! Agora faltam ainda cinco maldades. Mas adiante, um caçador tinha preparado uma armadilha. Era uma geringonça de ferro, com os dentes como os de um jacaré. Um esquilo aproximou-se da armadilha à procura de nozes caídas. Lalá não perdeu tempo, sacudiu a vassourinha no ar e a armadilha cravou-se direto no bumbum do caçador! Ah, ah! Com a bruxinha Lalá ninguém podia mesmo! Agora só faltam quatro maldades. Um pouco mais adiante, Lalá viu um lenhador no instante que levantava o machado para abater uma árvore frondosa. Bastou um leve gesto com a vassourinha e o machado soltou-se do cabo e caiu direto na cabeça do lenhador. - Ih, ih! - Riu Lalá. – Esse aí vai ficar uma semana com um galo na cabeça! Agora só faltam três maldades. Lalá foi andando. Andando, até chegar à cidade. - Ah, que lugar bom para fazer maldades! Uma senhora esperava o ônibus, distraída. Por trás dela, disfarçadamente, um ladrão enfiava a mão dentro da bolsa para roubar-lhe a carteira. Desta vez, a vassourinha mágica fez com que o ladrão encontrasse um enorme caranguejo dentro da bolsa! Ah, ah! Em matéria de maldades, Lalá já estava demais! Agora só faltavam duas maldades! Lalá espiou pra dentro de uma casa e viu uma mulher, quase tão feia quanto a bruxa professora, e um menino.

E a mulher preparava-se para dar uma surra no menino e o moleque esperneava, atravessado no colo da mulher.

A vassourinha da Lalá mais uma vez deu umas voltas no ar e o bumbum do menino transformou-se, na hora, e, bumbum de ouriço! A mulher berrava, com a mão espetada, e Lalá ria, ria!

Agora só faltava a sétima e última maldade.

Agitada, mas já um pouco cansada, Lalá sentou-se à beira do rio que banhava a cidade. Um homem aproximava-se com uma lata de lixo, pronto para despejá-la no rio.

Lalá não perdeu tempo. Sacudiu de novo a vassourinha e o lixo voltou, caindo em cima do homem, que ficou todo emporcalhado!

Pronto! Todas as sete maldades tinham sido feitas e Lalá podia voltar para contar suas façanhas.

Na pré-escola de bruxaria, a bruxa professora ouvia, delicada, enquanto Lalá relatava.

Dei um banho num gato, acertei uma pedrada na testa de um moleque, dei uma mordida no bumbum de um caçador, fiz um galo na cabeça de um lenhador, fiz um caranguejo morder a mão de um ladrão, fiz uma mulher espetar a mão no bumbum de um ouriço e joguei um monte de lixo na cabeça de um homem.

E a festa de formatura em maldades da Lalá foi um sucesso!

Teve doce de pimenta, composta de asa de morcego e até brigadeiro de gengibre! High!

Lalá era mesmo a mais malvada das bruxinhas!

Você acha que ela era mesmo a mais malvada? Ou a mais boazinha? (BANDEIRA, 1998).

ANEXO 10**SOLTEI O PUM NA ESCOLA**

(Blandina Franco e José Carlos Lollo)

Este mês a gente pode levar nossos bichos de estimação para a escola e todo mundo entrou na fila pra marcar o seu dia. Eu também, lógico!

Não vou perder a oportunidade de mostrar o meu melhor amigo, que é o mais legal, divertido, fedido e barulhento de todos, o Pum.

Ontem a Mirela levou a Gertrudes pra escola e soltou ela no meio do pátio.

Eu não achei muito legal, porque a Gertrudes não fez barulho, nem correu, nem brincou muito com a gente. Mas acho que isso é normal em tartarugas.

Mas amanhã é a minha vez, e vai ser o melhor dia de todos!

Estou tão animado que resolvi caprichar no Pum. Quero ele bem cheiroso.

Minha mãe disse que é normal ficar nervoso no primeiro dia de aula e que provavelmente eu não ia conseguir segurar o Pum no caminho.

Então ela foi junto pra me ajudar, e mesmo assim ele quase escapou.

Eu acho que o Pum estava nervoso mesmo, porque nas duas primeiras aulas ele ficou quietinho atrás de mim. Pode ser também que ele estava tímido porque ainda não conhecia seus novos colegas de classe.

Mas quando chegou a hora do recreio, o Pum se soltou e fez o que todo mundo faz quando toca o sinal: saiu que nem um rojão pelo corredor.

Todo mundo gostou dele.

Depois a gente foi brincar no tanque de areia das crianças pequenas. Foi a maior bagunça, porque o Pum adorava cavar e espalhou areia pra tudo quando foi lado.

Depois do recreio a gente voltou pra sala. Só que dessa vez o Pum não queria obedecer a dona Liniz e não parava. Eu acho que ele não gostou de geografia.

Por causa disso, o Pum teve que ir pra sala da diretora.

Eu achei uma grande injustiça. Ele não estava fazendo nada de tão errado assim pra precisar ficar de castigo logo no primeiro dia de aula dele.

E todo mundo sabe que não há Pum que aguente uma hora inteirinha sentado ouvindo a dona Liniz falar sobre o mapa-múndi.

A diretora me disse pra não ficar triste, porque o Pum não estava de castigo: ela só queria ensinar coisas diferentes pra ele.

Mas acontece que ela deixou o Pum escapar bem no meio do pátio e todo mundo morreu de rir!

E eu passei o resto da aula pensando que ia levar uma bronca da minha mãe porque fiz a diretora passar vergonha por causa do Pum.

Mas minha mãe ficou presa no trabalho, e quem veio me buscar foi a tia Clotilde.

Eu acho que ela e a minha diretora são amigas, porque, em vez de me darem bronca, as duas ficaram rindo, falando sobre o quanto o Pum é legal. E eu ali, esperando e segurando o Pum de novo!

Quando eu cheguei em casa, contei para o meu pai que o primeiro dia de aula do Pum foi muito bom.

Contei que ele fez um monte de amigos e que a gente aprendeu várias coisas novas.

Contei também que a minha diretora deixou o Pum escapar na frente de todo mundo e que eu fiquei com medo de levar bronca da mamãe por causa disso.

Ele achou muito engraçado e disse que, às vezes também tem medo de levar bronca da mamãe quando deixa o Pum escapar.

Mas eu não entendi direito. Sempre achei que os adultos podiam soltar o Pum quando quisessem.

A tia Clotilde solta! (FRANCO E LOLLO, 2012).

ANEXO 11 O PEQUENO BICHO-PAPÃO

Pedro Bandeira

Durante o dia, o reino dos telhados pertence aos pardais, às pombas e às pipas que se soltaram de seus fios de empinar.

À noite, chegam os gatos pra namorar sob a luz da Lua. Às vezes aparece até uma coruja só pra fazer hu-hu.

Mas nenhum deles é o rei dos telhados.

O verdadeiro rei dos telhados é....

É o bicho-papão!

Ninguém sabe direito como é o bicho-papão, porque ele vive escondido nas sombras. Na verdade, o bicho-papão é como... é mais ou menos como você está vendo.

O bicho-papão foi inventado pelos adultos para dar susto nas crianças que não gosta da hora de dormir. Toda vez que a mãe diz “tá na hora de ir pra cama” e a criança responde que quer ficar acordada “só mais um pouquinho”, é hora de o bicho-papão descer do telhado.

E, justo no telhado da casa da Lucinha, morava a mais assustadora família de bichos-papões. Uma família que já estava cansada de tentar fazer Lucinha dormir.

Lucinha era especial! Na hora de dormir, a menina sempre queria ver televisão “só mais um pouquinho”.

Ou cismava de dar banho na boneca. Ou queria que a mãe contasse mais uma história.

Por causa disso, Papai Papão falou para Mamã Papon que estava na hora de Papinho começar a ser um bicho-papão assustador de verdade.

O sono da Lucinha era problema do Papinho!

- Meu?! – Espantou-se o Papinho.

Esse era o problema daquela bichinho-papão: já nasceu espantado. Assustava-se com qualquer coisinha. De dia, Papinho dormia. Mas, de noite, era só uma pomba mexer-se no ninho, uma coruja fazer hu-hu ou a sombra de um gato preto passar na frente do disco iluminado da Lua para o Papinho esconder-se debaixo da mãe.

E o maior susto do amedrontado bichinho-papão foi justamente aquele: Papai Papão tinha decidido e agora o pobre do Papinho teria de descer do telhado para pregar sustos na Lucinha.

Tremendo, tudo o que Papinho conseguiu foi perguntar:

- Mãe!

- Ela morde?

Tremendo e suando frio, Papinho teve de descer pela janela da Lucinha.

Aquela estava sendo uma noite das piores. Lucinha, mesmo depois de escovar os dentes, não queria saber de dormir.

Papinho entrou no quarto da Lucinha. Tinha decidido que bastava fazer um bu bem apavorante e voltar correndo para a segurança do colinho da mamã Papon.

Meio tropeçando, foi cair justo em cima dos brinquedos que Lucinha tinha deixado no chão.

Papinho precisava descobrir para onde deveria fazer bu e para onde deveria fugir depois de fazer bu.

Foi aí que viu um bicho peludo, que olhava para ele:

- Ui! - Gemeu Papinho, encolhendo-se todo e escondendo a cara.

- Ui!

Lucinha ouviu o “ui” e pulou da cama.

- Ui? Quem fez ui?

O “ui” tinha vindo do meio dos brinquedos. A menina correu para lá e viu Papinho tremendo feito cachorro molhado.

-Ei! Esse brinquedo não é meu. Como veio parar aqui?

A bolinha encolhida tremia e implorava:

- Não me morda! Por favor, não me morda!

Lucinha levou um tempão para convencer Papinho de que ela não mordida ninguém. Mas o pobre bichinho-papão apontava para a frente, assustado:

- E esse monstro aí? Me deu o maior susto!

A menina riu:

Monstro? Isso não é um monstro. É só o meu ursinho de pelúcia. E não dá susto em ninguém. Mas e você, quem é?

- Eu sou um bichinho-papão. Meu nome é Papinho...

- Papinho? E o que você veio fazer no meu quarto?

- Meu pai falou assim que era prá dar um susto em você...

- Me dar um susto? Por quê? Eu não estou com soluço!

- É prá você ficar assustada e dormir de medo...

- Hum... se você diz que susto é bom prá insônia, então está bem. Pode me dar o susto.

Com a cara mais terrível que conseguiu, Papinho fez:

- Buuu...

- Bu?- perguntou Lucinha.- Só isso?

-Bu e bu!

-Ah, não estou nem um pouco assustada...

- Bu!

- Não está? Mas você tem de estar! Senão meu pai vai me botar de castigo!

Lucinha não queria que o pobre bichinho-papão ficasse de castigo. Tentou ajudar, mas não conseguia ficar assustada por mais que Papinho fizesse bu. A cada bu, a menina ria tanto que o sono ficava cada vez mais distante.

Lucinha fez o bichinho-papão sentar-se a seu lado na cama para discutir a situação.

- Quer dizer que os bichos-papões foram inventados pra fazer criança dormir, é? Mas por que bicho-papão se chama bicho-papão?

- Não sei, Lucinha. É o nome da gente, né?

A menina pensava:

- Papão...papo...papinho.... Será que vocês gostam de bater papo? De conversar?

- Então vamos bater papo, Papinho! Quem sabe a gente descobre uma maneira de livrar você do castigo...

-Ah, isso eu gosto mesmo! Adoro conversar!

E os dois ficaram conversando.

Papinho era bom de papo e Lucinha também não ficava atrás. A menina contou história de fadas e Papinho falou mil estripulias dos seus amigos bichinho-papões.

Conversaram, conversaram... os dois acabaram caindo no sono!

Daquele dia em diante, sempre que Lucinha ia prá cama, era só fechar os olhos e bater um papo gostoso com o seu bichinho-papão que o sono logo vinha...

Você também deve ter um bichinho-papão igual ao da Lucinha. Hoje à noite, quando você fechar os olhos, procure bater um papo com ele. Você vai ver que sono mais gostoso!

Mas cuidado para não assustar o seu Papinho, hein? Ele é um bichinho-papão muito, mas muito medroso mesmo! Bons sonhos! (BANDEIRA, 1998).

ANEXO 12

QUEM SOLTOU O PUM?

Blandina Franco e José Carlos Lollo

Meu melhor amigo é o Pum.

Nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum.

Mas às vezes as pessoas olham feio pra mim porque o Pum faz barulho e atrapalha a conversa dos adultos.

Meus pais dizem que isso acontece porque tem hora certa pra soltar o Pum. Quando eu solto na hora errada, ele incomoda os outros e eu acabo levando um monte de bronca à toa.

Teve uma vez que eu, assim por distração, soltei o Pum no jardim do prédio onde a gente morava e levei a maior bronca da síndica.

- Quantas vezes eu vou ter que repetir que não quero o Pum aqui? Vou falar com a sua mãe.

E ela falou e minha mãe ficou brava de verdade.

Ainda bem que depois a gente se mudou pra uma casa grande, com jardim florido maior ainda. Aí era uma festa... Eu soltava o Pum no quintal e ele não incomodava ninguém.

Mas às vezes o Pum fazia muito barulho, e um dia um vizinho acabou reclamando com meu pai.

Por que será que as pessoas ficam bravas quando eu solto o Pum e ele faz barulho?

Por causa desse vizinho eu tive que começar a prender o Pum toda noite.

No começo eu fiquei triste...

Até que eu tive uma ideia genial! Era de noite e eu estava deitado na minha cama. Então soltei o Pum debaixo do meu lençol. Isso minha mãe nunca descobriu.

Teve também um dia que estava chovendo forte e eu fiquei um tempão prendendo o Pum.

Depois ele ficou molhado e com um cheiro estranho e me seguiu pra dentro de casa. Minha mãe ficou brava de novo!

Em dia de festa meu pai sempre pede pra gente prender o Pum. Ele diz que soltar o Pum em festa é falta de educação e incomoda os convidados.

No Natal do ano passado o Pum escapou e emporcalhou a calça da tia Clotilde. Aí meu pai veio e foi logo perguntando na frente de todo mundo:

- Quem foi que soltou o Pum?

E eu, que não sou bobo, disse que foi meu irmão. Já estava cansado de passar vergonha e levar a culpa toda vez que o Pum escapava.

Depois, também não sei por que meu pai perguntou. Ele sabe muito bem que a primeira coisa que a tia Clotilde faz quando vem aqui em casa é soltar o Pum.

Aí ele fica em volta dela fazendo o maior barulho, e ela fica com cara de santa, dizendo que não foi ela. Mas ela não engana ninguém ... Todo mundo sabe que é a tia Clotilde que solta o Pum.

E todo mundo sabe também que não dá pra gente prender o Pum o tempo todo, porque ele não gosta de ficar preso e acaba escapando, a gente querendo ou não.

Eu acho todas essas broncas por causa do Pum uma grande injustiça!

Tá certo que algumas vezes o Pum faz muito barulho e em outras ele fica fedido. Mas não é culpa minha. Não é de propósito. Eu só não consigo segurar ele!

ANEXO 13

DEIXEI O PUM ESCAPAR?

Blandina Franco e José Carlos Lollo

Esse final de semana vai ser divertido!

Tem um parque novo perto da casa da tia Clotilde e a gente vai passar o dia lá.

Todo mundo vai, e eu vou levar o meu melhor amigo, o Pum.

A minha mãe falou que o bom dos parques é que a gente pode passear ao ar livre. E que ar livre é uma coisa rara numa cidade grande como a nossa.

Eu não entendi o que ela quis dizer com isso de ar livre porque pra mim todo ar é livre, menos aqueles coitados que ficam presos dentro das bexigas.

Mas o que importa mesmo é que lá a gente vai poder soltar o Pum sem ninguém reclamar.

A gente chegou cedo e, enquanto minha mãe esticava uma toalha xadrez no chão, ela me pediu pra segurar o meu irmão pra ele não se perder da gente.

O problema é que eu segurei o meu irmão com tanta força que deixei o Pum escapar!

No começo ninguém percebeu, nem eu.

Não sei se isso já aconteceu com você, mas às vezes o Pum escapa e eu estou tão concentrado em outra coisa que só percebo quando minha mãe olha feio pra mim.

E quando minha mãe pegou meu irmão e disse que eu podia ir brincar, senti um arrepio. Eu percebi que o Pum tinha sumido, e sem deixar rastro. Ele evaporou!

Foi um desespero.

Assim que a notícia de que o Pum tinha escapado se espalhou, todo mundo saiu correndo, cada um pra um lado.

Meu pai foi pedir pro segurança do parque segurar o Pum se ele passasse por ali, mas parece que o moço ficou bravo. Ele disse que cada um que cuidasse do próprio Pum, que era muita falta de educação ficar soltando o Pum em lugares públicos e que ele não ia segurar nenhum Pum naquela guarita apertada!

A tia Clotilde correu pra procurar o Pum no restaurante que fica no meio do parque.

Ela disse que podia ser que ele estivesse lá, porque ela já tinha soltado o Pum debaixo da mesa em outros restaurantes. Quem sabe isso não tinha virado um hábito?

A gente ainda ficou lá no parque um tempão, mas não adiantou nada.

Então minha mãe achou melhor a gente voltar pra casa e espalhar o Pum na internet, pra ver se alguém tinha achado ele.

Os dias foram passando sem nem um sinal do Pum.

Todo mundo tentava me animar. A tia Clotilde vinha toda tarde em casa e me trazia chocolates e balas, mas essas coisas só me faziam pensar mais no Pum.

Até o nosso vizinho, que sempre reclamava do barulho do meu Pum, tentou me animar. Ele deixou o seu gato, o Chulé, na nossa casa pra brincar comigo, mas o Chulé do vizinho não se compara como meu Pum! Depois de um certo tempo eu comecei a achar que minha infância tinha acabado!

Nada mais de soltar o Pum na praça, nada de Pum debaixo do cobertor assistindo à TV ou de dormir sentindo o seu cheirinho do lado da minha cama...

Agora eu teria que enfrentar a vida adulta sem o meu amigo do lado. Teria que encarar a vergonha de ter deixado o Pum escapar bem no meio do parque, na frente de centenas de pessoas, e nem ter percebido.

Mas, quando achei que realmente enfrentaria o futuro sem o Pum, ele voltou!

E com ele veio a Flor...

E o Piriri, o Torpedo, a Trovoada e a Margarida!

Foi a maior festa!

Eu queria que todos eles ficassem em casa morando com a gente, mas minha mãe disse que não tinha estômago pra tudo aquilo de Punzinho solto, fazendo barulho dentro de casa, e que no jardim só tinha espaço pra Flor.

Meu pai falou que a gente podia dar os Punzinhos pros nossos amigos e que, pro Pum não ficar triste, a gente adotava a Flor.

Então, a tia Clotilde ficou com a Trovoada e está toda feliz.

E, em vez de soltar o Pum nos lugares por onde anda, vai soltar a Trovoada!

A Mirela adotou a Margarida, que adora brincar com a Gertrudes.

E o Torpedo mora com a diretora da minha escola.

O nosso vizinho nunca mais reclamou do barulho do meu Pum.

Ele adotou o Piriri e, se antes era conhecido na nossa rua pelo seu Chulé, agora é famoso no bairro todo por estar sempre com o Piriri.

ANEXO 14

MÃO QUE CONTA HISTÓRIA

Marcia Leite

Julieta chegou pertinho de mim. Foi se encostando, se encostando, até conseguir se encaixar na cadeira em que eu estava sentada.

- Olá! – eu disse. – Tem alguém aqui, é?

- Tem sim – ela respondeu.

Julieta foi deslizando o braço pela mesa, batendo os dedinhos como quem toca piano sem tecla, até encontrar a minha mão.

- Já acabou de fazer sua lição? – perguntou.

- Falta só mais um pouco, por quê? – eu quis saber.

Ela suspirou aborrecida. Um daqueles suspiros que ela gosta de dar quando está cansada de não fazer nada. Mas não ficou só no suspiro. Logo segurou a minha mão e avisou:

- Pronto, agora você está presa e não pode mais escrever! Vamos brincar de mão que conta história? Diz que sim! Diz que sim, vai?

Mão que conta história é o nome da brincadeira que eu inventei para minha irmã. É que Julieta não consegue enxergar nada de nada. Ela nasceu assim, sem ver as coisas do lado de fora e eu acabei inventando um monte de brincadeiras diferentes, que não precisavam de olhos pra ver.

De todas elas, a de que Julieta mais gosta é a da mão que conta história.

Deixei a lição de casa de lado. Mesmo sem poder me ver, mesmo sem eu responder, ela sabia que eu estava pronta pra brincar.

Julieta nem tentou disfarçar, apertou a minha mão entre as suas e anunciou, toda empolgada:

- Minha mão quer fazer uma pergunta pra sua!

- Poder fazer! – estou preparada.

- Seus dedos estão bem gordinhos, sabia? Eles são muito gulosos?

Achei graça na pergunta. Dedos gulosos? Só mesmo Julieta pra imaginar dedos comilões, eu pensei, antes de responder.

- Se eles são gulosos? Nossa, estão sempre famintos! Cada um devora pelo menos cinco brigadeiros por dia! E daqueles bem grandes!

Julieta caiu na gargalhada.

Foi minha vez de guardar a mão de Julieta entre as minhas, assim como quem protege um passarinho.

- Agora minha mão quer fazer uma pergunta pra sua! – eu disse.

- Faz! Faz! Faz depressa! – Julieta não conseguia esconder sua animação.

- Sua mão é tão levinha... Por acaso ela consegue voar?

Julieta achou graça na pergunta e respondeu:

- Claro que ela consegue voar! Mas só quando eu assopro bem forte aqui, ó – e colocou a boca no meio da palma de uma mão, depois na outra. – Assim ela vai se enchendo de ar, até ficar bem fininha, como uma bexiga cor-de-rosa. E minha mão começa a flutuar como um balão e eu saio voando por aí.

Foi minha hora de rir. Mãos de bexiga era uma coisa muito engraçada de se imaginar.

Era vez de Julieta, e ela não deixou por menos. Levou minha mão até seu rosto e começou a cheirá-la. Então fez uma careta bem feia e perguntou:

- Minha mão quer fazer outra pergunta para sua mão. Mas vai ser uma pergunta muito difícil. Se prepara!

- Pode perguntar. Pensa que minha mão tem medo da sua, é?

Ela deu um sorrisinho, desses de quem já ganhou.

- Sua mão está com cheiro de alho! Você andou espantando vampiros por aí, é?

Ela queria me pegar, mas eu não deixei por menos:

- Fique sabendo, Julieta, que eu espantei mais de seis vampiros de uma só vez!

Ela abriu a boca, espantando, e produziu um assobio enquanto puxava o ar, de um golpe só, como se estivesse chupando vento. Julieta nunca arregala os olhos quando está surpresa. Ela aprendeu a não usar seus olhos para mostrar se está alegre ou triste.

- Foi assim... – eu expliquei. – Os seis vampiros pareciam muito, mas muito famintos. Então, antes que eles resolvessem me jantar, perguntei se não queriam se sentar à mesa e comer uma pizza comigo.

- E eles aceitaram? Por acaso vampiro gosta de pizza? – ela quis saber, a boca já quase fechada.

- Mas é claro que aceitaram. Eram legítimos vampiros, daqueles bem refinados. Mas não eram lá muito espertos! Caíram depressa na minha armadilha. Eu servi uma linda e deliciosa pizza de alho! E você sabe que os vampiros odeiam o cheiro de alho. Acredita que eles se transformaram em uns morceguinhos indefesos e saíram apavorados, voando pela janela, sem ao menos se despedirem?

Julieta largou a minha mão e começou a bater palmas.

- Essa história foi muito boa! – ela me elogiou. – Mas eu sou boa também, sabia? Pode mandar a sua mão fazer uma pergunta pra minha, tá?

Minha imaginação tinha ido embora depois de ter inventado a história dos vampiros. Por sorte eu notei um resto de esmalte vermelho nas unhas de Julieta e tive uma ideia.

- Minha mão quer fazer uma pergunta pra sua. A última! E essa vai ser uma pergunta di-fi-ci-ci-cí-li-ma de responder. Por isso, sinto muito, mas acho que eu já ganhei! – desafiei.

- Du – vi – do – do – do! – ela falou, toda segura de si.

- Parece que você está com umas manchinhas de sangue na ponta dos dedos! Você se machucou, Julieta? Ela apertou a minha mão, e ficou calada por alguns minutos. Os dedos agitados, acompanhando seu pensamento.

- Não é sangue, sua boba! – ela gritou, vitoriosa.

- Ah!, não? Então o que é, pode me explicar? – eu provoqueei.

- São manchas de amora! Foi assim... Eu estava voando por aí, com a minha mão de bexiga... Lá no alto bem alto do céu. Então eu me distraí e, puft, bati em uma amoreira que estava no meio do caminho!

- Nossa, Julieta! Que perigo! E você caiu e machucou os dedos? Coitadinha! – eu disse, fingindo uma voz de preocupação.

- Deixa eu falar! Deixa eu falar – ela me interrompeu. – eu não caí, não! Mas com a batida, a minha mão murchou. Aí eu precisei me agarrar bem forte no galho da árvore. Foi quando eu percebi que seis morceguinhos estavam dormindo ali, pendurados na amoreira.

- Você disse seis morcegos?

- Disse! Um, dois, três, quatro, cinco, seis... – ela foi contando nos dedos. – E eles estavam roncando um ronco fininho de morcego. Assim: fiiiii, fiiiii, fiiiii. Como eu estava com muita fome, resolvi comer todas as amoras que consegui alcançar. Bem depressa, antes que os danados acordassem. Depois eu enchi de novo a minha mão de bexiga e, pronto, voei de volta pra casa! E quer saber de uma coisa? Não trouxe nenhuma amora pra você!

- Puxa! – foi minha hora de bater palmas. – Que aventura, Julieta! Estou impressionada... Você inventou uma história muito melhor que a minha!

- Viu só, viu só? Ganhei, eu ganhei! Eu não disse que eu era boa?

Caímos as duas na risada. As mãos ainda entrelaçadas. Cheias de histórias para contar. Uma gorducha. Outra levinha.

ANEXO 15
CHAPEUZINHO VERMELHO
Versão de Naná Toledo

Em tempos antigos, uma linda menina morava com sua mãe em uma casa no meio do bosque. A menina ganhou da sua avó um capuz vermelho de veludo. Gostou tanto do presente que o vestia quase o tempo todo e, por isso, era chama de Chapeuzinho Vermelho.

Certo dia, sua mãe pediu que ela fosse levar uma cesta de doces para sua amada vovó, que se sentia um pouco fraca e indisposta.

- Adeus, minha filha. Tenha muito cuidado quando atravessar o bosque. Evite o caminho da floresta e não fale com estranhos!

Chapeuzinho Vermelho saiu toda animada e, no meio do caminho, resolveu colher algumas flores para a vovó. Distraída com as flores, deu de cara com um lobo. Não sabia que ele era o lobo mau, portanto, não se assustou nem sentiu medo.

- Bom dia, menina!

- Bom dia, senhor lobo!

- Para onde vai tão animada?

- Vou levar estes doces para minha avó, que está doente.

Como o lobo tinha segundas intenções, falou:

- Por que você não vai pelo caminho da floresta? É mais rápido e você pode desfrutar da beleza da natureza.

A menina ficou em dúvida, mas, resolveu seguir o conselho do lobo.

O lobo saiu correndo e, quando chegou à casa da avó da menina, bateu na porta.

- Quem está aí? – Perguntou a vovó.

O lobo disfarçou a voz e respondeu:

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, sua queria neta.

- Pode entrar, querida!

O lobo, então, entrou e engoliu a vovó, que nem teve tempo de se defender. Depois, vestiu as roupas da vovó e ficou esperando a menina.

Chapeuzinho Vermelho chegou à casa da vovó toda animada. Como a porta estava entreaberta, entrou. Porém, ficou assustada com o aspecto da sua avó.

- Vovó, por que suas orelhas estão tão grandes? E pra que esses olhos tão grandes? Credo, vovó... Por que a senhora está com essa boca tão grande?

Nesse momento, o lobo arrancou o disfarce pulou da cama e respondeu:

- Para devorar você!

O malvado começou a correr atrás da menina, mas, atrapalhado que era, tropeçou e caiu.

Chapeuzinho Vermelho se escondeu dentro de um velho armário. Sem encontrar a garota, o lobo ficou resmungando e, de barriga cheia e cansado, acabou cochilando.

Tomado pelo sono, o lobo roncava bem alto.

Nesse momento, passou em frente à casa da vovó um caçador, que, ouvindo o ronco, desconfiou e parou para investigar. Quando viu o lobo, disse:

- Está aqui, velho impertinente. Há tempos o procuro!

Ao ouvir o caçador, Chapeuzinho Vermelho saiu correndo do armário e lhe contou rapidamente a história. Aproveitando que o lobo dormia, o caçador cortou a barriga dele e tirou a vovó lá de dentro. Ela estava viva, embora respirasse com dificuldade.

Emocionada, a menina correu para os braços da vovó.

Em seguida, o caçador buscou grandes pedras e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto na barriga do lobo que ele deu um trambolhão e morreu.

Após conversarem muito, as duas se sentiram reanimadas e Chapeuzinho Vermelho deu à vovó as flores que colheu no caminho, prometendo que não confiaria mais em estranhos

ANEXO 16**BRANCA DE NEVE**

Versão de Cristina Marques e Roberto Belli

Branca de Neve era uma princesinha de cabelos bem negros, pele branca como a neve e lábios vermelhos. Ela morava com sua madrasta, uma rainha muito vaidosa e má.

A rainha tinha um espelho mágico. Todos os dias ela perguntava ao espelho:

- Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

O espelho respondia:

- Não, minha rainha, você é a mais bela.

Um dia, a Rainha fez a mesma pergunta ao espelho, porém, a resposta foi diferente.

Ele disse:

- Minha Rainha, você é muito bonita, mas Branca de Neve é a mais bela.

A Rainha enciumada e com raiva, chamou o caçador e ordenou que levasse Branca de Neve para a floresta e a matasse. Sem coragem de cumprir as ordens da rainha, o caçador falou:

- Fuja, Branca de Neve! Não volte para o castelo, pois a rainha quer matá-la!

Branca de Neve assustada, correu.

Os animaizinhos da floresta ajudaram Branca de Neve a chegar até uma clareira. Lá ela avistou uma casinha. Aproximou-se da casa e entrou.

Tudo era pequeno, parecia uma casa de bonecas. Provou da comida que estava nos pratos e como estava cansada, juntou as caminhas do quarto, deitou e dormiu. Era a casinha dos sete anões. Quando eles voltaram do trabalho, encontraram Branca de Neve dormindo. Ficaram surpresos e curiosos.

- Quem era ela?

- De onde veio?

O mais velho pegou a lanterna e chegou perto.

Branca de Neve acordou e contou sua triste história.

Os anões pediram que ela ficasse morando ali.

Branca de Neve cuidada da casa, enquanto eles trabalhavam.

A Rainha descobriu que Branca de Neve estava viva. Transformou-se em uma velha vendedora de frutas. Foi até a casa dos anões e ofereceu uma maçã envenenada para Branca de Neve. Quando ela mordeu, caiu desmaiada.

Quando os anões chegaram, viram Branca de Neve caída no chão. Choraram, pensando que ela tinha morrido.

Por ser tão bela, eles a colocaram num caixão de vidro, no meio da floresta.

Um Príncipe que passava por ali, aproximou-se. Viu Branca de Neve e por ela se apaixonou. Ela parecia dormir. Levantou a tampa do caixão e lhe deu um beijo.

Nesse momento, o encanto se quebrou e Branca de Neve despertou. Olhou para o Príncipe e sorriu. Tempos depois, casaram-se e foram muito felizes.

ANEXO 17

A BELA ADORMECIDA

Versão de Cristina Marques e Roberto Belli

Quando a princesa Aurora nasceu, o Rei e a Rainha fizeram uma festa para o seu batizado e convidaram todas as fadas do reino. Cada fada presenteou a princesa com um dom: beleza, bondade, alegria, inteligência e amor:

De repente, apareceu a bruxa Malévola, furiosa por não ter sido convidada para a festa. Disse para a rainha:

- Quando a princesa completar quinze anos espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá.

A Fada Flora que ainda não havia dado seu presente conseguiu modificar o feitiço de Malévola dizendo:

- A princesa não morrerá, dormirá um sono profundo até que o beijo de um príncipe a desperte.

O rei ordenou que todas as rocas do reino fossem destruídas. E pediu que as fadas protegessem a princesa.

A princesa crescia feliz, cada vez mais bela e amorosa.

No dia do seu aniversário de quinze anos ela resolveu dar um passeio sozinha.

Andando pelo palácio, encontrou uma escada que levava para a velha torre, subiu e lá encontrou uma roca.

Aproximou-se curiosa e ao tocá-la, espetou seu dedo no fuso da roca e caiu num sono profundo. No mesmo instante, todos no castelo adormeceram. Com o tempo, uma imensa floresta cresceu ao redor do castelo.

Muitos anos depois, um Príncipe de uma país vizinho, que ouvira falar da história da Bela Adormecida, resolveu, então, encontrar este castelo.

Corajoso, o Príncipe atravessou a floresta e achou o castelo. Entrou, e espantado viu que todos dormiam, até os animais.

Subiu a escada da torre e encontrou a princesa. Em uma cama de ouro, dormia a mais linda jovem que ele tinha visto. O príncipe ficou apaixonado e aproximando-se dela, beijou-a.

No mesmo instante, a Princesa Aurora despertou e com ela todo o reino. Poucos dias depois, a Princesa Aurora e o Príncipe se casaram e foram felizes para sempre.

ANEXO 18

MARCELO, MARMELO, MARTELO

Rute Rocha

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

- Papai, por que é que a chuva?
- Mamãe, por que é que o mar não derrama?
- Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes às vezes respondiam. Às vezes, não sabiam como responder.

-Ah, Marcelo, sei lá...

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- Por que é que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

- Papai, por que é que mesa chama mesa?
- Ah, Marcelo, vem do latim.
- Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
- Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
- E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?
- Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

Daí a alguns dias, Marcelo estava jogando futebol com o pai:

- Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo, por que é que bola chama bola?
- Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
- Lembra, sim, mas ... e bolo?
- Bolo também é redondo, não é?
- Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...

O pai de Marcelo ficou atrapalhado

E Marcelo continuou pensando:

“Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E Bala? Eu acho que as coisas deviam ter o nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E traveseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim”.

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

- Mamãe, quer me passar o mexedor?
- Mexedor? Que é isso?
- Mexedorzinho, de mexer café.
- Ah, colherinha, você quer dizer.
- Papai, me dá o suco de vaca?
- Que é isso menino?
- Suco de vaca, ora! Que está no suco-da-vaqueira.
- Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino?

O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:

- Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...

- Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?

- Deixe de bobagens, menino! Que coisa mais feia!

- Está vendo como você entendeu, papai? Como é que você sabe que eu disse um nome feio?

O pai de Marcelo suspirou:

- Vá brincar, filho, tenho muito que fazer...

Mas Marcelo continuava não entendendo a história dos nomes. E resolveu continuar a falar, à sua moda. Chegava em casa e dizia:

- Bom solário pra todos...

O pai e a mãe de Marcelo se olhavam e não diziam nada. E Marcelo continuava inventando:

Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado.

A mãe de Marcelo já estava ficando preocupada. Conversou com o pai:

- Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com essa mania de inventar nomes para as coisas... Já pensou, quando começarem as aulas? Esse menino vai dar trabalho...

- Que nada, Laura! Isso é uma fase que passa. Coisa de criança...

Mas estava custando a passar...

Quando vinham visitas, era um caso sério. Marcelo só cumprimentava dizendo:

- Bom solário, bom lunário... – que era como ele chamava o dia e a noite.

E os pais de Marcelo morriam de vergonha das visitas.

Até que um dia...

O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que Seu João tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latildo.

E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!

Marcelo entrou em casa correndo.

- Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!

O quê, menino? Não estou entendendo nada!

A moradeira, papai, embrasou...

- Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala, direito!

- Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!

Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada...

Quando seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.

A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas.

O Godofredo gania baixinho...

E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:

- Gente grande não entende nada, mesmo!

Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo.

E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo.

E o pai do Marcelo falou:

- Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.

E a mãe do Marcelo disse:

É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um cobridor bem vermelhinho...

E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem.

O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala.

E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam...

ANEXO 19

O MÁGICO DE OZ

Versão de Cristina Marques e Roberto Belli

Dorothy morava com o seu tio Henrique e a sua tia Ema no Kansas. Ela gostava de brincar com seu cachorrinho Totó.

Um dia, veio um ciclone e Dorothy e Totó não conseguiram se proteger.

A casa subiu tão alto que foi cair numa terra estranha.

Quando Dorothy se viu sozinha, quis voltar para a sua terra. Então, veio uma Bruxinha boa e disse que somente o Mágico de Oz poderia ajuda-la. Deu-lhe um par de sapatinhos dourados para ajudar na caminhada.

Dorothy seguiu um caminho de pedras amarelas e viu um Espantalho num milharal e o libertou.

- Não sei como agradecer. Disse o Espantalho.

- Queria ter um cérebro para saber agradecer.

- Venha comigo! O Mágico de Oz poderá dar um cérebro a você. Falou a menina.

Mais adiante, encontrou um homem de lata enferrujado. Depois que Dorothy passou óleo, o Homem de Lata agradeceu e disse que queria um coração para ser generoso.

- Venha conosco. O Mágico de Oz vai conseguir um para você. Disse Dorothy.

No caminho, um Leão atacou Totó.

- Você é um Leão covarde!

Gritou Dorothy, brava. O Leão recuou e disse que era mesmo covarde.

- Então, venha conosco. O Mágico de Oz vai lhe dar coragem.

Disse Dorothy com pena do Leão.

Ao chegarem à cidade de Esmeralda, foram até o misterioso Mágico de Oz, que disse:

- Darei cérebro ao Espantalho, coração ao Homem de Lata e coragem ao Leão;

Mas somente a Bruxa Boa do Sul poderá ajudar Dorothy a ir para o Kansas.

No palácio perto do deserto, a Bruxa Boa do Sul disse a Dorothy:

- Ora, é só bater três vezes com estes sapatos encantados e fazer o pedido.

Dorothy despediu-se dos amigos, fez o que a Bruxa mandou e zum... Voltou a ser feliz com o tio Henrique e a tia Ema no Kansas.

ANEXO 20
DIA DE CHUVA

Ana Maria Machado

Guido.
Veja só! Falou a mãe. – Henrique e Isadora vieram brincar com você.
Mas vocês não podem ir lá fora.
Vai chover.
Eles ouviram o trovão e viram as nuvens escuras.
Depois começaram os pingos de chuva.
Tipe-tope-tipe-tope-tipe....
As crianças cansaram de ver a corrida das gotas na vidraça.
Então viajaram com os amigos nas costas dos elefantes.
Foram para uma cabana na floresta.
Depois fizeram uma caravana de carroças.
Atravessaram um abismo numa ponte perigosa.
Tiveram que se esconder atrás das pedras para se defender das feras.
Navegaram num navio mágico entre ataques de piratas e jacarés.
Depois foram descansar e dormiram na caverna dos ursos.
Quando a mãe de Henrique chegou, ela disse:
- que pena que eles não puderam ir a lugar nenhum por causa da chuva...
Os três deram muita risada. E as mães não sabiam o porquê.

ANEXO 21

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE I-A

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A CIDADE DOS SONHOS	
Versão	1ª versão
Título	A cidade dos sonhos
Situação Inicial	Em uma bela cidade a beira mar, onde viviam poucos moradores, e da qual tiravam da própria natureza seu sustento, todos viviam em paz e harmonia. Com o mar, a mata e os animais. O lugar estava sempre bem cuidado e não havia agressão ao meio ambiente.
Situação problema	Aos poucos pessoas de outras cidades, principalmente as grandes começaram a descobrir essa cidadezinha, esse pequeno paraíso... foi aí que os problemas começaram, e já que tinham começado eles foram aumentando.
Desenvolvimento	Essas pessoas que vinham passar os finais de semana na pequena cidade começaram com suas ações, a agredir o meio ambiente, antes preservado. Elas deixavam o seu lixo, espalhado pela areia e com a subida das mares consequentemente eles eram levados para o mar, logo percebeu-se que começaram a aparecer animais mortos ou machucados, as próprias pessoas se machucavam quando caminhavam pela areia, pois cacos de garrafas, palitos de dentes entre outros objetos deixados pelos turistas tornaram-se cada vez mais comuns.
Clímax	Surgiu então um homem muito preocupado com a situação, ele era um cientista muito famoso, vindo de um país distante da Europa,
Solução do problema	Na entrada da cidade ele mandou construir um portal e todos que ali passavam eram obrigados a beber algumas gotas desse poderoso remédio que foi chamado de “antídoto” da conscientização”, assim que tomavam as milagrosas gotas as pessoas imediatamente se conscientizavam da importância da preservação e mudavam sua atitude.
Situação final	Dessa forma o cientista conseguiu preservar a bela cidade.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A CIDADE DOS SONHOS	
Versão	2ª versão
Título	A cidade dos sonhos
Situação Inicial	Em uma bela cidade litorânea, onde viviam poucos moradores e da qual tiravam da própria natureza seu sustento, todos viviam em paz e harmonia com o mar, a mata e os animais.
Situação problema	Aos poucos pessoas de outras cidades, principalmente das grandes cidades começaram a descobrir esse pequeno paraíso.. foi aí que os problemas começaram, e já que tinham começado eles foram aumentando.
Desenvolvimento	As pessoas que vinham passar os finais de semanas e feriados na pequena cidade, começaram com suas ações, a agredir o meio ambiente, antes tão preservado. Elas deixavam o seu lixo espalhado pela areia e com a subida das mares consequentemente eles eram levados para mar, logo percebeu-se que começaram a aparecer animais mortos ou machucados, as próprias pessoas se machucavam quando caminhavam pela areia, pois cacos de garrafas, palitos de dentes entre outros objetos deixados pelos turistas, tornavam-se cada vez mais comuns. Os moradores estavam muito preocupados com a atual situação, alguns se mobilizaram e tentaram por conta própria limpar o local, porém não davam conta de juntar tanto lixo. Os moradores estavam realmente preocupados. O que fazer então? Deixar essa bela cidade se deteriorar aos poucos?
Clímax	Deixá-la desaparecer do mapa?
Solução do problema	Foi aí que entrou em cena um morador que havia escolhido a cidade para aproveitar a sua aposentadoria. Era um velho cientista que já muito famoso na Europa, ele criou um antídoto. Na entrada da cidade ele juntamente com alguns moradores construíram um portal, e todos que ali passavam eram convidados a beber algumas gotas desse poderoso remédio que foi chamado de antídoto da conscientização, assim que tomavam as milagrosas gotas as pessoas imediatamente se conscientizavam da importância da preservação e mudavam sua atitude.
Situação final	Dessa forma o cientista conseguiu preservar a bela cidade.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A CIDADE DOS SONHOS	
Versão	3ª versão
Título	A cidade dos sonhos
Situação Inicial	Escondida entre os morros e montanhas existia uma bela cidadezinha chamada Matinhos no litoral do Paraná. Nela viviam alguns poucos moradores e dela tiravam seu sustento, todos viviam em perfeita harmonia com o mar, a mata e os animais que ali existiam.
Situação problema	Em uma determinada época pessoas de outras cidades, principalmente das grandes começaram a descobrir esse pequeno paraíso... foi aí que os problemas começaram, e já que tinham começado eles foram rapidamente crescendo.
Desenvolvimento	<p>As pessoas que vinham passar seus finais de semana, feriados ou férias ali, começaram com suas ações, a agredir o meio ambiente, antes tão bem preservado pelos moradores a quem referiam-se como nativos ou caiçaras.</p> <p>Essas pessoas de fora os chamados turistas, deixavam o seu lixo espalhado pela areia e com a subida das mares eles rapidamente iam parar na água do mar, logo as consequência desse descuido foi percebido, pois começaram a aparecer peixes, tartarugas e outros animais marinhos mortos, machucados ou doentes ao longo da beira mar. Até as pessoas se machucavam com os objetos deixados na areia quando por ela caminhavam.</p> <p>Os moradores estavam muito preocupados com a atual situação, alguns até se mobilizaram e tentaram por conta própria limpar o local, porém a situação parecia irreversível. Eles não davam conta de juntar tanto lixo. Os moradores estavam realmente preocupados.</p> <p>O que fazer então?</p> <p>Deixar essa bela cidade se deteriorar aos poucos?</p>
Clímax	Deixá-la desaparecer do mapa?
Solução do problema	<p>Foi aí que entrou em cena um novo morador que havia escolhido a cidadezinha para morar e desse modo poder desfrutar melhor de sua aposentadoria. Ele era um cientista, muito curioso começou a pesquisar uma maneira de ajudar a cidade e seus moradores. Após vários meses de pesquisa conseguiu desenvolver um antídoto.</p> <p>Na entrada da cidade foi construído um grande portal e todas as pessoas que passavam por ali eram convidadas a tomar algumas gotas desse poderoso remédio, que recebeu o nome de “Antídoto da Conscientização”, assim que tomavam as milagrosas gotas, as pessoas passavam a se conscientizar da importância da preservação do meio ambiente e mudavam sua atitude em relação a esse assunto, não só quando estavam na cidadezinha, mas também quando voltavam para sua cidade de origem.</p>
Situação Final	Dessa forma o cientista aposentado conseguiu preservar a bela cidade e ela existe até hoje, ainda tem alguns problemas mais a maioria das pessoas são conscientes da importância de se preservar o meio ambiente.

ANEXO 22

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE I - B

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO SALVANDO NOSSA PRAIA	
Versão	1ª versão
Título	Salvando nossa praia
Situação Inicial	Numa linda manhã de verão Rebeca e Alyne resolveram fazer um passeio na praia. Chegando lá ficaram muito tristes pois o que viram deixaram elas bem chateadas. A praia estava toda suja com embalagens de picolés, garrafas de refrigerantes jogados na areia.
Situação problema	
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução do problema	Então Rebeca e Alyne tiveram uma ideia, resolveram pensar em um antídoto, onde toda sujeira desaparecia num passe de mágica.
Situação Final	

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO MEIO AMBIENTE SEM POLUIÇÃO	
Versão	2ª versão
Título	Meio Ambiente sem poluição
Situação Inicial	Em uma tarde de uma sexta-feira quando passava por uma estrada indo para casa de minha irmã, ouvi diversos cantos de pássaros, mas não conseguia identificar quais os pássaros.
Situação problema	Seriam, no entanto, tinha um que chamou a atenção por ser um canto diferente, fui chegando cada vez mais perto e ainda não identificava. Seria o quê? Um pato ? Uma saracura? OU um nambu?
Desenvolvimento	Então resolvi parar e prestar mais atenção, quando veio um bando voando, então foram misturando-se em meios aos outros. Seu Peteco gritou venham logo estou esperando vocês. Minha irmã veio ao meu encontro dizendo que Peteco estava nadando em seu tanque e tinha que cuidar de alguns peixes que ali estavam, no entanto os filhos de Peteco estavam a sua procura, e sem saber que seu pai estava nadando e brincando. Com os seus amigos, brincou, cantou tanto que nem viu a hora passar, quando se deu tempo já era tarde da noite.
Clímax	
Solução do problema	
Situação Final	

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO MEIO AMBIENTE SEM POLUIÇÃO	
Versão	3ª versão
Título	Meio Ambiente sem poluição
Situação Inicial	Na tarde de sexta-feira passava por um certo caminho indo para casa de minha irmã. Ouvi diversos cantos, mas não identifiquei o que seria. Então, parei e comecei a prestar atenção, quando veio do alto dos galhos das árvores voando um bando de guarás.
Situação problema	Logo imaginei que estariam em ameaça pelos seus predadores (caçadores).
Desenvolvimento	Então eles voaram junto ao bando de garças e os caçadores não conseguiram identifica-los pois ainda não tinham mudado de cor as suas penas, os caranguejos que os alimentavam estavam já morrendo pela poluição do homem ao meio ambiente. Vendo que os guarás logo iam começar a morrer por falta de alimentação, resolvi fazer um antídoto para salvar os alimentos dos guarás
Clímax	Os predadores das aves ameaçadas em extinção perceberam que tinha alguém cuidando do meio ambiente para que nada de mal acontecesse.
Solução do problema	Logo perceberam que estavam acabando com o nosso meio ambiente e então resolveram mudar suas atitudes. Juntaram-se a mim para distribuir o antídoto do bem, não jogando lixo nos rios, mares e lagos.
Situação Final	Com o passar do tempo viram que as nossas aves vieram para encantar nosso meio ambiente com suas cores, cantos e assovios lindos e tão puro como o ar que respiramos do meio ambiente sem poluição.

ANEXO 23

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE I - C

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O PÁSSARO MASCARADO	
Versão	1ª versão
Título	O pássaro mascarado
Situação Inicial	Na floresta de encantadas moravam animais de todas as espécies, o macaco saltador, a girafa amarelinha, o leão cabeludinho e mais uma centena de muitos outros viviam a cantarolar, nadar nas águas cristalinas e a respirar ar puro.
Situação problema	Em uma noite enluarada todos se preparavam para dormir quando escutaram muito barulho vindo da direção do mar. Barulho soava, soava, soava em meio barulhos estranhos, os quais nunca tinham ouvido. Era um grande objeto com outras coisas se movimentando todos se assustaram a floresta toda se inquietou e olhavam longe assustados, mas ali na floresta havia um pássaro muito sábio, todos.....até ele perguntou o que era aquela bagunça.
Desenvolvimento	<p>Ele foi próximo ao mar bem xxxx e saiu a dar risadas e falava não se assustem são apenas os humanos, os outros animais indagaram: humanos? O pássaro explicou que era outra espécie e que moravam onde haviam outros tipos de moradas, alimentação e que eles andavam, não sabiam voar, falou para todos ficarem distantes deles. O que estava acontecendo é que algumas pessoas resolveram passar uns dias naquela floresta e haviam vindo pelo mar de navio.</p> <p>Com os dias as pessoas começaram a poluir toda a floresta, era muito lixo por todo lado e simplesmente foram embora no início da semana e deixaram tudo uma sujeira, todos os animais ficaram em desespero pois o ar estava ruim para respirar, as águas impossíveis de beber, voltaram ao sábio pássaro e ele explicou que toda aquela sujeira era lixo e que demorava muitos anos para sumir e ainda acabaria com o ambiente deles.</p>
Clímax	Foram de encontro aos humanos para conversar e pedir que eles retornassem a floresta e limpassem.
Solução do problema	
Situação final	

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O PÁSSARO MASCARADO	
Versão	2ª versão
Título	O pássaro mascarado
Situação Inicial	Na floresta de encantadas moravam animais de todas as espécies, o macaco saltador, a girafa amarelinha, o leão cabeludinho e mais uma centena de muitos outros, viviam a cantarolar, viviam muitos felizes a nadar nas águas cristalinas e respirar ar puro.
Situação problema	Em uma noite enluarada todos se preparavam para dormir quando escutaram um grande barulho vindo da direção do mar, como nunca havia ouvido ficaram muito assustados, seguiram andando até o mar quando finalmente avistaram um objeto muito estranho e coisas se movendo.
Desenvolvimento	<p>Resolveram ir a casa do sábio da ilha o pássaro para descobrir, ele devagar e escondido entre os galhos para decifrar o que acontecia, quando olhou saiu a dar risadas falou: amigos são apenas os humanos, então explicou o pássaro, eles moram em um lugar cheio de outras pessoas assim, não se aproximem deles.</p> <p>No outro dia era muito barulho na areia, no mar, quando os animais já estavam cansados de tanto barulho isso já haviam passado 5 dias, e no 6º dia os humanos foram embora mas deixaram muito lixo, tanto lixo que os animais já não podiam mais tomar banho, tomar água, nem conseguiam caminhar na areia.</p>
Clímax	No segundo dia que o lixo assustava os animais e não sabiam o que fazer,
Solução do problema	surgiu um pássaro mascarado e com um grande vento com um antídoto, voar todo lixo e levou pelos ares, jogou todo lixo na cidade onde moravam aqueles visitantes que deixaram tudo ali. Os moradores ficaram muito assustados com todo aquele lixo perceberam que era impossível viver em meio a tanta sujeira, pegaram todo o lixo e colocaram em seu devido lugar, perceberam assim que não deveriam mais jogar todo aquele lixo em qualquer lugar.

Situação Final	E lá na floresta... estavam todos em festa, pois as águas cristalinas e a paz voltaram ao ambiente deles.
-----------------------	---

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O PÁSSARO MASCARADO	
Versão	3ª versão
Título	O pássaro mascarado
Situação Inicial	Na floresta de encantadas moravam animais de todas as espécies, o macaco saltador, a girafa amarelinha, o leão cabeludão e também bem escondidinho entre a mata um sábio o Sr. Pavão, viviam a cantarolar, viviam todos felizes naquele paraíso tudo muito limpo, águas cristalinas e ar puro.
Situação problema	Em uma noite enluarada todos se preparavam para dormir quando escutaram um grande barulho vindo da direção do mar, ficaram muito assustados, seguiram andando até o mar, quando finalmente avistaram um grande objeto e coisas se movimentando, o susto foi enorme ninguém sabia o que era aquilo.
Desenvolvimento	<p>Correram para a casa do sábio Sr. Pavão para pedir ajuda, chegaram, explicaram ao sábio que precisavam de ajuda, pois algo muito estranho estava acontecendo nas areias da bela ilha deles. Todos foram juntos com o Sr. Pavão tentar descobrir o que era, e bem devagarinho o Sr. Pavão olhou entre as folhas e saiu a dar gargalhadas e falando:</p> <p>- “Seus” bobinhos são apenas os humanos!</p> <p>Eles perguntaram:</p> <p>- Humanos? O que é isso?</p> <p>E o sábio respondeu:</p> <p>- Sim, humanos eles moram em um lugar longe daqui, cheio de barulho, de coisas com motores para funcionar as outras coisas, pedras grandes onde moram, não se aproximem deles.</p> <p>No outro dia era muito barulho na areia, no mar, quando os animais já estavam cansados de tanto barulho isso já haviam se passado dias e dias e os humanos enfim foram embora mas deixaram muito lixo, os animais já não podiam mais tomar banho, tomar água, nem conseguiam caminhar na areia.</p>
Clímax	E todos já estavam desesperados,
Solução do problema	quando surgiu um pássaro mascarado e com uma gota de um antídoto fez um grande vento fazendo com que todo aquele lixo saísse da praia e fosse para a cidade onde moravam aquelas pessoas que sujaram toda a ilha, os moradores viram como erram em deixar todo aquele lixo jogado na natureza, porque o lixo estava assustando eles também na cidade deles, então todos se reuniram e tiraram todo o lixo do lugar onde moravam e aprenderam que não se pode fazer isso em lugar nenhum.
Situação Final	E nas florestas todos voltaram a viver bem e felizes.

ANEXO 24
PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE I - D

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO MEMÓRIAS	
Versão	1ª versão
Título	Memórias
Situação Inicial	Em uma manhã agradável dois pescadores saíram para uma pescaria, todos os anos eles se encontravam para esse evento entre amigos. Nas pescarias deles, eles se divertiam muito. Certo dia, eles pescaram um lagarto foi muito engraçado e assustador para eles, eles contavam e todos achavam que era história de pescador. Hora pescar um lagarto!
Situação problema	Mas numa dessas pescarias, os dois homens voltaram para pescar neste rio, ficaram desolados, tristes quando viram o estado que estava aquele rio o qual eles se divertiam tanto. Estava cheio de lixo, garrafas, sacolas plásticas, copinhos descartáveis até mesmo pneus, sofás, cadeiras e muito mais coisas.
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução do problema	Então eles resolveram fazer um mutirão para limpar e recuperar o rio onde eles se divertiram muito.
Situação Final	Desse dia em diante, o rio passou a ser cuidado pela população da cidade, muitas e muitas pessoas passaram a frequentar esse rio.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO MEMÓRIAS	
Versão	2ª versão
Título	Memórias
Situação Inicial	João e José são dois pescadores que lembram do tempo quando eram jovem, então todos os anos eles se encontravam para fazer uma pescaria era um evento entre amigos. Nas pescarias deles, eles se divertiam muito. Certo dia, eles pescaram um lagarto foi engraçado e assustador, eles contam essa história para amigos, pessoas da família e ninguém acredita muitos acham que é história de pescador. Alguns falam. Hora pescar lagarto! Onde se viu isso, é mesmo história de pescador.
Situação problema	Em uma dessas pescarias, João e José voltaram para pescar neste rio, ficaram tristes, desolados quando viram o estado que estava o rio o qual eles se divertiam tanto. O rio cheio de lixos, garrafas, sacolas plásticas, copos descartáveis até mesmo pneus, sofás, cadeiras e muito mais coisas.
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução do problema	Eles pensaram, pensaram e resolveram fazer um antídoto, era um mutirão com várias pessoas para recuperar o rio que tanto eles se divertiram.
Situação Final	Desse dia em diante o rio passou a ser cuidado pela população da cidade, muitas e muitas pessoas passaram a frequentar esse rio. José e João hoje em dia leva seus filhos e netos para aproveitar o rio.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO MEMÓRIAS	
Versão	3ª versão
Título	Memórias
Situação Inicial	<p>Esta história que vou contar é de dois pescadores. Em uma manhã agradável dois pescadores saíram pescar, todos os anos eles se encontravam, desde o tempo de criança, era um evento entre amigos.</p> <p>A pescaria era sempre divertida. Certo dia aconteceu um caso inédito, José era um dos pescadores e João o outro, um deles falou:</p> <p>— João, olha aí! O que é isso?</p> <p>— Não sei, mas peixe não é!</p> <p>Os dois muito espantados, mas assim mesmo conseguiram pescar o bicho, era um lagarto. Foi assustador e engraçado porque não foi fácil pegar o bicho. Chegando da pescaria os dois amigos contavam a história e ninguém acreditava achavam que era história de pescador, “Hora, hora pescar um lagarto!” – questionavam eles.</p>
Situação problema/ desenvolvimento	O tempo passou e João e José foram embora da cidade, mas todos os anos voltavam para a pescaria. Mas, cada ano que se passavam eles notavam que havia menos peixes, o rio estava mais sujo, com sacolas, latas, garrafas, até sofás e vários outros tipos de lixo.
Clímax	Então, ficaram desolados com o que estavam vendo, aquele rio que tanto se divertiram e que até conseguiram pescar um lagarto.
Solução do problema	Enfim, pensaram e pensaram e resolveram fazer um “antídoto”, um mutirão com várias pessoas para recuperar o rio que tanto deu alegria a eles. O mutirão foi um sucesso.
Situação Final	Depois desse dia, a população da cidade passou a cuidar do rio, e as famílias passaram a frequentar o mesmo.

ANEXO 25

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE I - E

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO CONTO DE AVENTURA	
Versão	1ª versão
Título	A missão da borboleta
Situação Inicial	No início era apenas uma lagarta e Trena era o seu nome.
Situação problema	Sendo uma lagarta, seu mundo era o jardim. Ela passeava de planta em planta como um mochileiro visita os países. Ela gostava disso. Estava satisfeita e feliz. Feliz porque achava que o mundo era assim: lindo, seguro e perfeito.
Desenvolvimento	Um belo dia, ela se sentiu mal será que estava doente? Sentia-se cansada, febril e com dores no corpo. Resolveu procurar a médica do jardim, dra. Joana Inha. A médica examinou e não achou nada de errado, deu uma gota de néctar da flor do maracujá e mandou a lagarta descansar. Foi o que a lagarta fez. Quando acordou no outro dia, sentiu-se bem melhor, sem dores, mais leve, tão leve que parecia voar. Opa! Olhando no chão viu que estava voando mesmo. Será que havia chegado a idade adulta, como avisou a mãe que iria acontecer? Foi até a pocinha de água e viu que se tornou uma linda borboleta. Já estava na hora mesmo! Trena sonhara com este dia, em que poderia viajar para outros jardins. Mas quando fez isto, ficou tão infeliz... Pois viu que nem todo jardim era cuidado como o que ela nasceu. Havia muita poluição por aí.
Clímax	Tomou uma decisão: faria de sua vida uma missão para despoluir outros jardins.
Solução do problema	Então, Trena voou para uma faculdade e lá desenvolveu um antídoto contra a poluição. Ensinou as lagartas do jardim que quando virassem borboletas deveriam ajudar a espalhar o antídoto.
Situação Final	A poluição continua aparecendo, até porque os humanos não entendem. Porém, Trena sabe que está fazendo a sua parte, despoluindo jardins por aí E mais, ensinado a outras borboletas que cada um deva fazer a sua parte.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO CONTO DE AVENTURA	
Versão	2ª versão
Título	A missão da borboleta
Situação Inicial	No início era apenas uma lagarta e Trena era o seu nome.
Situação problema	Sendo uma lagarta, seu mundo era o jardim. Ela passeava de planta em planta como um mochileiro visita os países. Ela gostava disso. Estava satisfeita. Feliz. Feliz porque achava que o mundo era assim: lindo, seguro e perfeito.
Desenvolvimento	<p>Um belo dia, ela se sentiu mal será que estava doente? Sentia-se cansada, febril e com dores no corpo. Resolveu procurar a médica veterinária do jardim, dra. Joana Inha. A médica examinou e não achou nada de errado, deu uma gota de néctar da flor do maracujá e mandou a lagarta descansar.</p> <p>Foi o que a lagarta fez.</p> <p>Quando acordou no outro dia, sentiu-se bem melhor, sem dores, mais leve.</p> <p>Tão leve que parecia voar.</p> <p>Opa! Olhando no chão viu que estava voando mesmo. Será que havia chegado a idade adulta, como avisou a mamãe que iria acontecer?</p> <p>Foi até a pocinha de água e viu que se tornou uma linda borboleta. Já estava na hora mesmo! . Afinal, já tinha ____ de idade e já estava na hora de viajar para outros jardins.</p> <p>Então, animadíssima, partiu. Antes de mais nada teria que frequentar a faculdade. Antes de conhecer outros jardins, teria que fazer a faculdade, pois sonhava em ser bióloga para entender a flora do seu e de outros jardins.</p> <p>Na sua primeira saída quando ia para a faculdade, observou com entusiasmo o caminho. Foi então que começou a perceber que nem todos os jardins eram belos e preservados como o seu. Chegando na faculdade, questionou seu professor o porquê dos jardins não estarem nas mesmas condições. O professor Jabuti, que era muito sábio quis saber de Trena o que ela havia observado exatamente.</p> <p>- Ah! Eu vi muito lixo na terra, cheiro ruim no ar e águas turvas – disse a borboleta.</p> <p>O professor então, lhe deu o seu primeiro trabalho da faculdade: descobrir o que causava a poluição na natureza.</p> <p>Trena então foi fazer pesquisa de campo, observando o que causava toda aquela sujeira. Não precisou de muito tempo para descobrir que eram os seres humanos.</p> <p>Voltou empolgada para a faculdade entregar o resultado da sua pesquisa. Ele disse:</p> <p>- Excelente trabalho! Você passou para próxima fase de seus estudos.</p> <p>Agora, o próximo trabalho é descobrir o que fazer para solucionar o problema</p> <p>Trena, pensou, estudou, conversou com os colegas e resolveu criar um antídoto. Para ajudá-la chamou para ajudá-la os escorpiões, especialista em química. Juntos, desenvolveram uma pílula “a zap”, que num piscar de olhos levava o ser humano a dormir e, durante o sono, vivenciar todo o estrago que causaram e ainda, mostrava as consequências dos seus atos.</p>
Clímax	Como antídoto feito, surgiu um novo problema: como fazer os humanos tomarem.
Solução do problema	
Situação final	

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO CONTO DE AVENTURA	
Versão	3ª versão
Título	A missão da borboleta
Situação Inicial	No início era apenas uma lagarta e Trena era o seu nome.
Situação problema	Sendo uma lagarta, seu mundo era o jardim. Ela passeava de planta em planta como um mochileiro visita os países. Ela gostava disso. Estava satisfeita. Feliz. Feliz porque achava que o mundo era assim: lindo, seguro e perfeito.
Desenvolvimento	<p>Um belo dia, ela se sentiu mal. Será que estava doente? Sentia-se cansada, febril e com dores no corpo. Resolveu então procurar a médica veterinária do jardim, dra. Joana Inha. A médica examinou e não achou nada de errado, deu uma gota de néctar da flor do maracujá e mandou a lagarta descansar.</p> <p>Foi o que a Trena fez.</p> <p>Quando acordou no outro dia, sentiu-se bem melhor, sem dores, mais leve.</p> <p>Tão leve que parecia voar...</p> <p>Opa! Olhando no chão viu que estava voando mesmo. Será que finalmente havia chegado à idade adulta, como a mamãe avisou que iria acontecer?</p> <p>Trena foi até a pocinha d' água e viu que havia se tornado uma linda borboleta. Já estava na hora mesmo! .</p> <p>Afinal, já tinha um mês de idade e, portanto já estava na hora de viajar para outros jardins. Então, animadíssima, partiu. Antes de qualquer coisa teria que fazer a faculdade, pois sonhava em ser bióloga para entender a flora do seu e de outros jardins.</p> <p>Na sua primeira saída quando ia para a faculdade, observou com entusiasmo o caminho. Foi então que começou a perceber que nem todos os jardins eram belos e preservados como o seu. Chegando na faculdade, questionou seu professor o porquê dos jardins não estarem nas mesmas condições. O professor Jabuti, que era muito sábio quis saber de Trena o que ela havia observado exatamente.</p> <p>- Ah! Eu vi muito lixo na terra, cheiro ruim no ar e águas turvas – disse a borboleta.</p> <p>O professor então, lhe deu o seu primeiro trabalho da faculdade: descobrir o que causava a poluição.</p> <p>Trena então foi fazer pesquisa de campo para observar o que causava toda aquela sujeira. Não demorou muito tempo para descobrir que eram os seres humanos.</p> <p>Trena voltou empolgada para a faculdade a fim de entregar o resultado da sua pesquisa. O professor João Jabuti disse:</p> <p>- Excelente trabalho! Você passou para próxima fase de seus estudos.</p> <p>Agora, o próximo trabalho é descobrir o que fazer para solucionar o problema</p> <p>Trena, pensou, pesquisou, conversou com os colegas e resolveu criar um antídoto. Para ajudá-la chamou o escorpião Nitro, ele era especialista em química. Juntos, Trena e Nitro desenvolveram uma pílula “a ZAP”, que num piscar de olhos levava o ser humano a dormir e, durante o sono, vivenciar na consciência todo o estrago que causaram e ainda, mostrava em sonho a consequência dos seus atos.</p>
Clímax	Com o antídoto feito, surgiu um novo problema: Como fazer os humanos tomarem?
Solução do problema	Um colega peixe, o Marlin deu a ideia de colocar na rede de distribuição da água na cidade. Assim foi feito e após quinze dias os resultados começaram a aparecer. O lixo diminua aos poucos. Os seres humanos conforme foram se conscientizando, começaram primeiro deixar de poluir, em seguida começaram a recuperar.
Situação Final	João Jabuti estava satisfeito e formou aquela turma com muita alegria. Trena agora era adulta, formada e ansiosa para ver os jardins de outras cidades. Com seu grupo de estudos juntamente com Nitro e Marlin, Trena agora iria fazer sua pós-graduação. Mas isso é para outra história...

ANEXO 26

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE I - F

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A CONSCIENTIZAÇÃO DE TODOS	
Versão	1ª versão
Título	A conscientização de todos
Situação Inicial	Numa manhã de domingo, acordei pensativa.
Situação problema	Nosso planeta estava precisando de ajuda. Eu resolvi fazer alguma coisa para mostrar à todos o que estava acontecendo. Reuni alguns amigos em comum para uma conversa sobre o que fazer para ajudar no combate à poluição. Descobrimos muitos problemas: No bairro onde André mora, o lixo é depositado nos terrenos baldios. Já, no bairro de Ana Clara, não existe saneamento básico. O esgoto é a céu aberto. A preocupação de Joaquim é com a sujeira jogada no rio que passa próximo a sua residência.
Desenvolvimento	Após muitos encontros com o grupo, resolvemos criar um antídoto para conscientizar as pessoas de que o problema do nosso meio ambiente não era um problema só dos nossos governantes, que cada um deve ter consciência e responsabilidade. Surge , então, alguns agravantes... - Quem vai custear nosso projeto? - Onde será realizado. Entre outros.
Clímax	O grupo ficou tenso
Solução do problema	e cada um falou a sua ideia.
Situação Final	Ao final, resolvida todas as dificuldades, foi criado um produto em aerossol onde toda a população ficou engajada a cuidar do meio ambiente e descobriram a importância de um ambiente limpo e preservado.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A CONSCIENTIZAÇÃO DE TODOS	
Versão	2ª versão
Título	A conscientização de todos
Situação Inicial	Numa manhã de domingo, acordei pensativa.
Situação problema	Nosso planeta estava precisando de ajuda... Resolvi fazer alguma coisa pra mostrar à todos que o planeta Terra estava doente (muito poluído).
Desenvolvimento	Reuni alguns amigos para uma conversa sobre o que fazer para ajudar no combate à poluição. Descobrimos muitos problemas: No bairro onde André mora, o lixo é depositado nos terrenos baldios. Já, no bairro de Ana Clara, não existe saneamento básico. O esgoto é a céu aberto. A preocupação de Joaquim é com a sujeira jogada no rio que passa próximo a sua residência. Após muitos encontros e discussões para solucionar os problemas citados, resolvemos criar um antídoto para conscientizar as pessoas de que o problema do nosso meio ambiente não era um problema só dos nossos governantes, que cada um deve ter consciência e responsabilidade. Surge , então, alguns agravantes... - Quem vai custear nosso projeto? - Onde será realizado. - Quem será o químico responsável? Etc.
Clímax	O grupo ficou tenso e cada um falou a sua ideia.
Solução do problema	Fomos procurar o reitor da faculdade. Sim, na faculdade resolveríamos todas as dificuldades citadas e ainda teríamos as orientações de professores capacitados. Ao se passar alguns meses, criamos um produto em aerossol onde, ao ser lançado no ar, todos que entrassem em contato com ele, começavam a observar a natureza com mais cuidado e, conseqüentemente mudavam as suas atitudes com relação ao meio ambiente.

Situação Final	E assim, o nosso planeta estaria cuidado e preservado para que as gerações futuras tenham a oportunidade de ver as suas maravilhas.
ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A CONSCIENTIZAÇÃO DE TODOS	
Versão	3ª versão
Título	A conscientização de todos
Situação inicial	Numa manhã de domingo, Joci acordou pensativa.
Situação problema	Nosso planeta está precisando de ajuda. Ele está doente, com muitas pessoas jogando lixo em lugares inadequados e fazendo com que ele fique “doente”. Um planeta rico, cheio de vida e de energia, está se degradando por falta de comprometimento de sua população.
Desenvolvimento	Joci resolveu então, reunir alguns amigos que também estavam preocupados com esta situação. - Aqui onde moramos é assim, disse um destes amigos. - No bairro onde André mora, o lixo é depositado nos terrenos baldios. Já, no bairro de Ana Clara, não existe saneamento básico. O esgoto é a céu aberto, prejudicando a população. A preocupação de Joaquim é com a sujeira jogada no rio. Até móveis são jogados nele. Passaram-se algumas semanas de conversas e discussões, o grupo resolveu criar um produto para conscientizar as pessoas de que o problema do nosso meio ambiente não era um problema só de nossos governantes. Que cada um deve ter consciência e responsabilidade. Mas... surgiram alguns agravantes que o grupo precisava resolver para colocar em prática a criação do produto. - Quem vai custear nosso projeto? Disse Joaquim. - Onde será realizada as pesquisas e execução dele? Indagou Ana Clara. E várias questões vieram a dificultar a criação do produto. O grupo ficou tenso e cada um falou sua ideia. Joci, viu sua preocupação aumentar ainda mais. Passou alguns dias e o grupo foi procurar o reitor de uma faculdade da cidade. Explicaram todo o projeto e a preocupação com o planeta. O reitor ficou de pensar em ajudar.
Clímax	Dias depois, quando Joci e seus amigos já estavam desanimados com as tentativas de apoio para a execução do projeto, veio uma ligação da faculdade
Solução do problema	onde o reitor não só aceitou ceder o espaço como também ofereceu todo apoio financeiro e de pessoal para que o produto fosse criado. Joci e seus amigos não sabiam como conter a alegria e emoção. Começaram imediatamente as pesquisas, estudos e experimentos. Alguns meses depois, o produto estava pronto. Era um produto em aerossol onde, ao ser lançado no ar, todos que entrassem em contato com ele, começavam a observar a natureza com mais cuidado e, conseqüentemente mudavam suas atitudes com relação ao meio ambiente.
Situação final	E assim, o nosso planeta estaria cuidado e preservado para que as gerações futuras tenham a oportunidade de ver suas maravilhas. Joci e seus amigos fizeram a parte deles. E você o que faz pelo ambiente em que está inserido?

ANEXO 27

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE I - G

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A POLUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE	
Versão	1ª versão
Título	POLUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE.
Situação Inicial	Em tempos passados e até mesmo em dias atuais, a agricultura rudimentar, com queimadas, para limpar a terra e se utilizar das cinzas, é reconhecidamente prejudicial ao meio ambiente, por causa dos gases tóxicos, da fumaça, despejada no meio ambiente. *Causa inicial
Situação problema	Certo homem, que se achava muito sábio, agricultura era sua profissão. Para sua própria sobrevivência, resolveu plantar uma grande roça.
Desenvolvimento	<p>Primeiro roçou, os matos baixos, esperou murchar um pouco, então derrubou as árvores grandes. Esperou um mês, para ser mais preciso, mês de outubro, mês quente. Então fez a queimada. Mesmo ele se achando o homem mais sábio dos agricultores, resolveu utilizar o meio ainda rudimentar para preparar a terra. Tendo em vista que as queimadas contribuem para a poluição do meio ambiente Com o fogo lançado nos restos vegetais, atingiu reptéis, pássaros, mamíferos, invertebrados e até humos, fungos e os outros orgânicos que as plantas precisam para um bom desenvolvimento. Depois da terra totalmente limpa, resolveu fazer o plantio, Com muitos sacos de arroz, da forma antiga, ele e sua família, iam ferindo a terra, com um pedaço de pau, que eles davam o nome de chucho. Cada buraco um punhadinho de sementes, umas quinze ou vinte sementes. Isso era feito com tanta prática que não caia nada fora do buraco. Depois de deitadas as sementes, com o próprio pé, alguns descalços, outros de bota ou chinelos, jogava um pouco de terra na cova, para tapar as sementes, evitando que os pássaros viessem comer o arroz e diminuir a colheita. Um longo mês foi preciso para plantar toda a extensão da terra limpa de coivara.</p> <p>Durante o período de plantio, em tempos de tecnologia, satélites, GPS, os órgãos ambientais detectaram a cratera aberta na mata, uma grande clareira. Os fiscais destacaram notificação, advertência e multa. Com taxa em dinheiro da moeda recorrente, trabalho comunitário, e o comprometimento, de fazer sua agricultura de acordo aos mais recentes normas ambientais. Mas...em quanto esperava o arroz nascer, crescer e ficar maduro, uma bela manhã, de sol, para sua maior surpresa de sua vida, ouviu barulho, um barulho muito conhecido, só que desta vez, com muito mais intensidade. Era barulho de uma tão grande invasão de pássaros, que vieram voando, procurando comida, ao se deparar com a grande roça, resolveram ficar por perto, para se alimentar dos grãos de arroz, para felicidade geral dos pássaros e a tristeza do agricultor e sua família. Ele levantou assustado, saiu correndo, ao olhar, não acreditou. Gritou por várias vezes, todos os pássaros voaram. Sentaram em árvores, em volta da roça. Ele viu seu lucro indo por água abaixo. Ainda correndo, gritando e gesticulando, até xingando nomes feios, impróprio para um homem de família com filhos pequenos. Quando estava retornando da roça para casa, vinha com as mãos na cabeça, pensando em uma solução, para não perder as sementes, que seria o sustento dele e de sua família. Coçou a cabeça, a barba por várias vezes, gesto próprio de quem está nervoso. Ao olhar para a esposa e filhos, surgiu uma luz em sua mente. Aquilo que seria uma derrota, um prejuízo, passaria ser um lucro ainda maior. Convocou a família, os vizinhos e amigos que haviam ajudado nos trabalhos da roça. Deixou todos cuidando da plantação, com ordens, para na hora em que os pássaros comessem dar voos rasantes, ou até mesmo sentar no chão, para comer seu arroz, fazendo perder seu lucro, era para gritar, dar tiros e até mesmo matar os que estivessem mais próximos. Entrou no carro, rumou para a cidade. Comprou visgo, encheu a carroceria do caminhão. Logo que chegou, passou as instruções. Logo pela manhã, depois que todos os pássaros estivessem pousados, no chão, para se alimentar, passar visgo em todas as árvores. Para, então espantar todos, que, ao seu ver, iriam, sentar, nas árvores, previamente preparada com visgo, como armadilha, para pegar todos e vender dando um grande lucro. Todos entretidos passando o visgo, grande foi a surpresa, quando olharam para trás, não se avistava chão, só pássaros. O chão estava preto, bem escuro, de tantos passarinhos. Ele viu que uma parte das sementes do arroz iria ser comida, mas com a venda dos pássaros iria comprar outras sementes, que daria para replantar tudo e sobraria uma parte grande de dinheiro. Deu ordens para todos gritarem, correrem e espantar os pássaros. Assim feito, a grande nuvem de pássaros voou, sentaram nas árvores, que chegou balançar, até parecida que iria quebrar os galhos. Todas as árvores ficaram completamente tapadas, não se avistava uma única folha, somente pássaros.</p>

Clímax	<p>Ele convocou todos da grande empreitada, pediu para trazerem sacos, cestos, balaios, jacás, tipitis, peneiras e o que mais tivessem para colocar tudo aquilo de passarinhos, nem que tivesse que fazer várias viagens, para transportar tudo para a cidade e vender. Para surpresa e espanto geral, quando eles chegaram no aceiro da roça, com todas as vasilhas que haviam conseguido, os pássaros começaram se debater, alçaram voo.</p> <p>Eles estão até hoje tentando entender que fenômeno foi aquele, todos voaram, levaram, grudados nos pés, todas as árvores. Isso não é mentira, porque o agricultor contou na cidade, e todos os outros confirmaram, sem desviar nada dos fatos, conforme está escrito.</p>
Solução do problema	<p>O arroz nasceu o suficiente para eles passar de um ano até a época do plantio do ano s</p> <p>Mais que de pressa, procurou todos os órgãos competentes, obteve todas as informações necessárias para plantar, cultivar a terra dentro das normas exigidas, sem infringir as leis.</p>
Situação final	<p>Ficou muito mais feliz e sábio, tendo o conhecimento, de fazer o plantio, em suas terras, sem prejudicar o meio ambiente.</p> <p>Então ele, que era muito inteligente, resolveu parar com as queimadas, aperfeiçoou sua maneira de trabalhar a terra. Buscou conhecimento, estudou, pois o conhecimento transformou, transforma, ele, sua família, amigos e vizinhos.</p> <p>Depois de longo tempo, entre esperar para a colheita, de um plantio, de arroz, tão conturbado. De posse dos papéis, com todas as orientações e autorização para outros plantios, de forma adequadas, reuniu, todos os colaboradores, em sua longa e feliz empreitada de sobrevivência, para uma confraternização. Por ter superado tudo, aprendido, mudado, para melhor, a forma de pensar, agir, trabalhar. Contente, por ter aprendido muito mais, por ter, com as dificuldades adquirido mais cultura e conhecimento.</p>

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A POLUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE	
Versão	2ª versão
Título	POLUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE.
Situação Inicial	Em tempos passados e até mesmo em dias atuais, a agricultura rudimentar, com queimadas para limpar a terra e se utilizar das cinzas, sabendo-se que a queimada é prejudicial ao ambiente.
Situação problema	Certo homem que se achava muito sábio, sua profissão era a agricultura e para sua própria sobrevivência resolveu uma grande roça mesmo ele se achando um grande sábio dos agricultores, resolveu utilizar a forma rudimentar para preparar a terra.
Desenvolvimento	<p>Depois da terra totalmente limpa resolveu fazer o plantio com sementes de arroz, ele e sua família iam ferindo a terra com um pedaço de pau, que era dado o nome de chuchó.</p> <p>Depois de deitada as sementes, jogava um pouco de terra para tapar as sementes.</p> <p>Durante o período de plantio, em tempo de tecnologia, os órgãos ambientais perceberam uma grande rachadura na terra, os fiscais notificaram o agricultor e multaram e ele não deu bola e continuou com o seu plantio.</p> <p>Mas enquanto esperava o plantio crescer e ficar maduro, uma bela manhã de sol, ele acordou assustado com um grande barulho e quando ele viu era uma invasão de pássaros na sua plantação de arroz, estavam procurando comida. Ele levantou assustado e saiu correndo e gritando chamando todos para que ajudassem a espantar os pássaros.</p> <p>Ele ficou muito preocupado com medo de perder a plantação e ficar no prejuízo.</p> <p>De repente ele teve uma ideia e foi para cidade pensando que ao invés do prejuízo ele podia ganhar um dinheiro com aqueles pássaros, pensou em pegar eles e vender, orientou a família como pegar eles.</p> <p>Quando ele retornou da cidade para a sua surpresa, os pássaros estavam indo embora e ele e sua família estão até hoje tentando entender o que aconteceu, isso não é mentira ele contou na cidade.</p>
Clímax	O arroz nasceu o suficiente para eles passar de um ano até o plantio do ano seguinte.
Solução do problema	<p>Depois disto ele procurou os órgãos competentes e se informou para como era correto um plantio sem prejudicar o ambiente.</p> <p>Então como era muito sábio resolveu parar com as queimadas aperfeiçoando sua maneira de trabalhar a terra.</p>
Situação Final	Buscou conhecimento e descobriu que o conhecimento pode transformar ele, sua família, amigos e vizinhos.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO A POLUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE	
Versão	3ª versão
Título	POLUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE.
Situação Inicial	Há muito tempo passado e até mesmo em dias atuais a agricultura utiliza de meios rudimentares para limpar a terra com as queimadas e utiliza as cinzas como nutriente mineral para as plantas, pois se sabe que a queimada é prejudicial ao ambiente.
Situação problema	Porém Firmino, certo homem que se achava muito sábio e sua profissão era agricultor, de repente Firmino terá uma longa empreitada pela frente, mas precisava arrumar um jeito de manter a família unida.
Desenvolvimento	<p>Então Firmino, resolveu fazer uma grande roça, naquela manhã, Firmino, um agricultor, de repente descobre que vai ter uma longa empreitada pela frente, precisava arrumar um jeito de manter família unida, mas para isso tinha que produzir alimentos para todos. Vou fazer uma grande roça, para plantar de forma que a colheita alimente todos durante o ano, e o excedente vai vender. Em dia de domingo, à tarde, reuni todos, parentes para uma conversa:</p> <p>— Todos sabem que temos que nos unir para trabalhar. Roçar, queimar, limpar a terra para que possamos ter comida durante o ano, vamos fazer uma roça, para plantar de tudo; milho, arroz, feijão, cana banana, inhame e o que mais nós pudermos conseguir de mudas ou sementes. Vamos abrir uma clareira, próximo do caminho, para ficar mais fácil de transportar.</p> <p>Durante a tarefa de plantio, tive muitos desafios, passei por todos, mas o que me intriga é um fato, eu poderia até afirmar que foi um fenômeno, pois, durante toda minha vida, nunca vi, nem mesmo ouvi, alguém contar uma façanha dessas.</p> <p>Esses fatos ocorreram bem naquela época em que comia peixe moqueado, com chiputa (tipo jacuba sem o mel) na folha do caeté. Essa era uma época muito boa, essa comida muito sadia. Ali mesmo, na beira do rio, em uma prainha, formada pelas enchentes, com a mão, cavava um pequeno buraco, de uns quinze centímetros, colocava farinha de mandioca, molhava com água pura do rio, pegava o peixe recém retirado das brasas, com a mão ia rasgando, jogando as espinhas fora com as escamas, molhava no sal, e comia, com fartura. Sempre tenho o costume de contar tudo nos menores detalhes, no século 20, até o ano que foi em 1974. Nesse ano as fortes geadas negras atingiram todas as lavouras, isso foi mais um desafio para todos, pois todas as plantações ficaram sem folhas, morreram. Assim que fiz a queimada, apareceu umas pessoas, falando serem defensores do meio ambiente.</p> <p>- Bom dia seu Firmino. Eu sou Moises, esses dois são meus companheiros. Estamos aqui para notificar o senhor por ter feito uma grande queimada. Queremos informar o senhor que, essa forma de agricultura é preciso ser substituída. Não sabemos se é do seu conhecimento, mas, as queimadas, já faz muito tempo que são proibidas. Elas até ajudam no plantio, por limpar a terra, as cinzas são uteis para as plantas, mas a parte ruim é que mata todos os animais, fungos, esterilizando as terras, e as fumaças que sobem para o ar, poluindo. Vamos deixar um papel aqui, assine para nós, isso é para o senhor ficar sabendo o endereço, onde deverá comparecer para ser mais bem orientado.</p> <p>- Muito bem senhor Moisés, o senhor e seus companheiros podem ficar bem tranquilos, que, assim que eu for para a cidade, comparecerei no endereço citado, passem bem.</p> <p>As terras já estão limpas, com notificação ou sem, vamos ter que plantar mesmo, então mãos á obra. No primeiro dia do mês de setembro, quando os primeiros pássaros começaram cantar, que eram muitos, procurando por comida na clareira, onde me levantei, fiz café, e fui acordando todos. Que foram até o rio, lavar o rosto, escovar os dentes e fizeram o jejum, para começarmos a grande tarefa do plantio.</p> <p>Era bonito de ver, uma grande fila, uns com as sacas de arroz, nas costas, outro com latas de milho, feijão, com balaies de mudas das mais variadas. Cada um com sua ferramenta para cavar a terra e fazer as covas para plantar. Os grãos menores, arroz, feijão e milho foi plantado no chuchó, que é um pau com a ponta aguçada, para ferir o chão. As outras plantas como as mais variadas espécies de banana, inhame, as covas e leras foram feitas com enxadas, enxades e picaretas.</p> <p>Depois de quatro longos dias plantando tudo, logo ao amanhecer ouvi um forte barulho, uma zoad, para o lado da serra, que é a direção da roça. Quando sai porta a fora, me deparei com uma tão grande revoada de pássaros, que cheguei me assustar. Corri para a roça, foi nessa hora que percebi que o prejuízo estava batendo á porta. Voltei correndo, acordei todos, pedi para ficarem em volta da roça, para espantar todos os pássaros que tentassem se aproximar das sementes que estavam para nascer.</p>

	<p>Como eu precisava ir até a vila, para resolver logo essa questão da notificação, iria pedir também, para eles, que são do meio ambiente, que tratassem de toda aquela grande nuvem de pássaros esfaimados.</p> <p>- Fiquem aqui, cuidando das sementes, se um tiver que sair, fique outro substituindo, não deixem esses pássaros destruir minha roça. Caso eles comam as sementes, estaremos sem comida durante o ano e ficaremos no prejuízo, pois não temos como comprar outras sementes para replantar. Tenho uma ideia, para solucionar esse impasse, só volto de lá com tudo preparado para eliminar o ataque dos passarinhos. Eles vão ver só, ainda vou ter um grande lucro com isso.</p> <p>Parti cedo, mesmo antes de tomar café, para não perder tempo.</p> <p>Todos ficaram com galhos, roupas encarnadas e coloridas. Todos ficaram gritando, fazendo barulho e balançando os mais variados tipos de objetos, para espantar os passarinhos, que a cada minuto aumentava em quantidades absurdas. Ficaram todos murmurando, queriam saber o que fui buscar na vila, para solucionar o problema do ataque dos pássaros.</p> <p>Quando voltei, trouxe novos conhecimentos, para o plantio familiar sem agredir a terra. Os próprios fiscais do meio ambiente, forneceram, adubo, folhetos, panfletos e apostilas para uma boa orientação. Quando me viram com um monte de latas de dezoito litros, ficaram ainda mais curiosos. Queriam saber o que tinha nas latas, para que serviria. Dei ordem:</p> <p>- Corram todos, de pressa, peguem isso aqui, passem em todas as árvores em volta da roça. Isso é visgo. Para colar os pés desses passarinhos. Vamos pegar todos, vou levar para vender na vila e nas redondezas, pois são muitos, para ganhar um bom dinheiro.</p> <p>Uns rindo, outros duvidando. Pegaram as escadas, mais que de pressa subiram em árvores, lambuzaram todos os galhos.</p>
Clímax	Durante o tempo em que eles estavam ocupados, passando o visgo nas árvores, os pássaros pousaram no chão.
Solução do problema	Agora vocês, imaginem uma grande nuvem de passarinhos, de toda cor e tamanho, isso, agora multipliquem sua imaginação por dez, porque são muitos. Todas as árvores untadas com visgo, eles espantaram os passarinhos do chão para as árvores. Eu, já muito contente, contando com a vitória, com o lucro, corri, peguei saco, e todos os tipos de vasilhas, para colocar os passarinhos e levar para a vila. Foi exatamente neste momento em que o fenômeno ocorreu, quando todos rumaram para recolher os passarinhos, eles bateram asas, ouviu-se um tão forte barulho, os pássaros partiram
Situação Final	Muitos anos se passaram, até hoje eu conto isso.. Salvei a lavoura, aprendi como fazer plantio sem agredir o solo e o meio ambiente.

ANEXO 28

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C - 1

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O PESADELO	
Versão	1ª versão
Título	O pesadelo
Situação Inicial	O pequeno Luiz chega em casa depois de um longo dia de aula, em que aprendeu sobre a importância de cuidarmos de nosso planeta. Durante a aula, Luiz nem estava prestando muita atenção na fala da professora, e assim que chegou em casa, deixou a mala jogada no chão e acabou adormecendo no sofá.
Situação Problema	Logo que pegou no sono, Luiz entrou em um pesadelo, onde as pessoas do mundo inteiro estavam desesperadas, pois não havia mais água potável no planeta, devido ao mau uso da mesma e a poluição. Luiz viu seus amigos conversando e tentando achar uma solução para aquele problema
Desenvolvimento	Aos poucos, ele foi se aproximando e seus colegas estavam tentando lembrar da aula, em que a professora explicou as maneiras de salvar o planeta. Só que nenhum deles conseguiam se lembrar. A única esperança, era que Luiz pudesse ajudar, mas ele não podia, pois não havia prestado a atenção na aula. E tudo estava parecendo piorar, pessoas brigando, comida acabando e Luiz estava muito, mas muito desesperado e se sentindo culpado por não poder ajudar o planeta. Após muitos momentos de tensão, Luiz acordou daquele pesadelo, pegou sua mochila que estava jogada no chão, olhou todas as atividades que a professora passou e em um dos textos, encontrou algumas soluções para ajudar o nosso planeta, como evitar o desperdício de água, não jogar lixo nas ruas e rios, utilizar veículos somente quando necessário e o cuidado com nossas florestas.
Clímax	Depois que descobriu tudo isso, Luiz deitou no sofá para voltar em seu sonho e ajudar seus colegas mas isso não foi possível, pois já não tinha mais sono.
Solução do problema	
Situação Final	Mesmo chateado, Luiz pensou muito, e decidiu ajudar a cuidar do planeta na vida real com medo que seu pesadelo se tornasse realidade. E junto com seus amigos, começou a cuidar de sua escola e de seu bairro, conscientizando seus vizinhos, colegas e familiares. E principalmente começou a prestar a atenção em tudo que a professora falava, pois não sabia se em um novo sonho iria precisar daquelas informações.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O PESADELO	
Versão	2ª versão
Título	O pesadelo
Situação inicial	O pequeno Luiz chega em casa depois de um longo dia de aula sobre a importância de cuidarmos de nosso planeta. Ele nem prestou atenção na aula, pois pensava que não iria usar toda aquela informação para nada.
Situação Problema	Jogou sua mochila no chão, adormeceu no sofá e logo entrou em um pesadelo, em que a água estava acabando, e toda a população estavam em desespero. Andou pelo seu bairro, e encontrou seus amigos tentando buscar uma solução para aqueles problemas
Desenvolvimento	Lembraram que a professoras deles havia falado sobre aquele assunto, e que se lembrassem poderiam ajudar todo o planeta. Mas havia um grande problema, Luiz não se lembrava de nada e não podia ajudar. Começou a se sentir culpado e arrependido por não ter prestado a atenção na aula. Viveu momentos de muita tensão e no susto acordou. Assim que abriu os olhos, pegou sua mochila que estava no chão, pegou seu caderno e começou a ler tudo o que sua professora havia passado. Encontrou algumas informações, que poderiam ajudar seus colegas no sonho. Deitou novamente no sofá, fechou os olhos, tentou dormir e voltar para o pesadelo para ajudar seus amigos. Mas isso não foi possível. Após alguns momentos de reflexão, Luiz ficou com medo de que aquele pesadelo se tornasse realidade, decidiu chamar seus amigos para cuidar de seu bairro e escola, conscientizando sobre a importância de evitar o desperdício de água, não jogar lixo nas ruas, utilizar veículos somente quando necessário e o cuidado com as nossas florestas.
Clímax	
Solução do Problema	
Situação Final	Luiz entendeu que para salvar o planeta é preciso de apenas duas coisas: a conscientização e o trabalho em equipe.

ANEXO 29
PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 2

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO TODOS JUNTOS COM O MEIO AMBIENTE	
Versão	1ª versão
Título	Todos juntos com o meio ambiente
Situação Inicial	Em uma pequena cidade, morava um menino sonhador que se chamava Mário. Ele era esperto e acreditava que as pessoas poderiam mudar o mundo através das suas atitudes.
Situação Problema	Cada vez que o pequeno sonhador ia para Escola ele passava por muitos lixos, no qual as pessoas jogavam em lugares impróprios.
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução Do problema	Perante isso ele teve uma grande ideia, convidar os seus amigos para fazer o mutirão da limpeza. Os amigos toparam na hora e ainda convidaram os seus pais. Juntos fizeram panfletos e cartazes para conscientizar toda a população que o “meio ambiente” precisa da gente e nós precisamos dele.
Situação final	Mário, o pequeno sonhador que amava o meio ambiente, junto com todos os seus amigos e familiares mostrou para todo mundo que lugar de lixo é no lixo.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO TODOS JUNTOS COM O MEIO AMBIENTE	
Versão	2ª versão
Título	Todos juntos com o meio ambiente
Situação Inicial	Em uma pequena cidade, morava um menino sonhador que se chamava Mário. Ele era esperto e acreditava que as pessoas poderiam mudar o mundo através das suas atitudes.
Situação Problema	Cada vez que o pequeno sonhador ia para Escola ele passava pelas ruas e encontrava muitos lixos, no qual as pessoas jogavam em lugares impróprios.
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução Do problema	Perante isso ele teve uma grande ideia, convidar os seus amigos para uma grande aventura, fazer o mutirão da limpeza. Os amigos toparam na hora e ainda convidaram os seus pais. Juntos fizeram panfletos e cartazes para conscientizar toda a população que o “meio ambiente” precisa da gente e nós precisamos dele.
Situação final	Mário, o pequeno sonhador que amava o meio ambiente, junto com todos os seus amigos e familiares mostrou para todo mundo que lugar de lixo é no lixo e não no chão ou na rua.

ANEXO 30

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 3

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O HERÓI INVISÍVEL	
Versão	1ª versão
Título	O herói invisível
Situação Inicial	Lá no alto, quase a encostar nas nuvens, ou talvez um pouco mais além? Quem sabe, né? Temos um herói invisível que silenciosamente protege este planetinha! O nome dele é Ozo de Nio, carinhosamente chamado pelos seus amigos de Ozoninho! Apesar de seu tamanho exorbitante, capacidade de ser invisível e estar a uma distância bem grande dos temidos humanos, ele sofreu um terrível acidente que só conseguiu vencer com a ajuda de seus amigos.
Situação Problema	UFA!!! Esqueci das vírgulas, mas prometo lembrar delas a partir de agora! A exatamente dois dias, antes do verão, estávamos completando 48 horas sem expelir gases tóxicos no nosso planetinha; pois devido a grande nuvem cinza que sobrevoava principalmente a cidade de São Paulo,
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução do problema	foi expedido uma ordem que proibiria qualquer elemento de soltar uma fumacinha sequer! Grandes rolhas gigantes foram colocados nas fábricas e nos escapes de carros foram plantados jasmim e lavanda. O rei Oxigênioso pediu para o Professor de Ciências criar um antídoto que transforma-se toda a película da fumaça cinza em H ₂ O o que fez com que chove-se por uma semana inteira. Além de prenderem em uma fazenda de criação de empatia os omosapeinse, sabe aqueles homens que não desenvolveram a empatia e solidariedade
Situação final	Apesar de tudo isso ainda restam algumas falhas.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O HERÓI INVISÍVEL	
Versão	2ª versão
Título	O herói invisível
Situação Inicial	Lá no alto, quase a encostar nas nuvens, ou talvez um pouco mais além? Quem sabe? Temos um herói invisível que silenciosamente protege este planetinha! O nome dele é Ozo de Nio, carinhosamente chamado pelos seus amigos de Ozônio.
Situação Problema 1	Apesar do seu tamanho exorbitante, capacidade de ser invisível e estar a uma distância bem grande dos temidos humanos, ele sofre vários ataques! Devida a esses ataques com gases tóxicos, foi expedida uma ordem pelo Rei Oxigênio.: - Está proibido soltar fumacinha neste planetinha, grandes rolhas serão colocadas nas fábricas e no escape dos carros serão plantados jasmim e lavanda.
Situação Problema 2	Mas ainda tínhamos um grande problema a pairar no céu!!! . Uma nuvem gigante de fumacinha cinza.
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução do problema	Então o rei pediu ao professor de Ciências que elabora-se um antídoto que transforma-se toda película de fumacinha em H ₂ O. - Professor, transforme este mal cheiro em água e lave este planetinha. - Sim, Rei. Será uma honra.
Situação final	E assim o fez! Devido a grande quantidade de fumaça, choveu durante uma semana naquele planetinha o que ajudou nosso herói, Ozo de Nio a continuar sua missão!

ANEXO 31
PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 4

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO AMIGOS DA NATUREZA	
Versão	1ª versão
Título	Amigos da natureza
Situação Inicial	<p>Numa manhã de domingo juntaram-se um grupo de seis amigos para fazer uma pedalada até uma famosa cachoeira chamada salto do parati.</p> <p>Os amigos saíram cedinho, levaram lanche e muita água para hidratar pois o trajeto era longe e cansativo. Esse grupo de amigos criaram esse hábito de ao menos duas vezes no ano visitar essa cachoeira, que é um paraíso de belezas naturais, no meio da mata.</p> <p>Entre esse grupo de amigos tinha um garoto chamado Matheus, ele era o líder do grupo, sempre organizava os passeios e tinha uma preocupação com a preservação do meio ambiente,</p>
Situação Problema	então as visitas a cachoeira sempre tinham a responsabilidade de fazer uma ação de preservação e proteção do meio ambiente.
Desenvolvimento	
Clímax	
Solução do problema	
Situação final	Então além de disfrutar das belezas, eles se preocupavam em coletar os lixos, verificar se não havia desmatamento ou qualquer outro sinal de desrespeito ao meio ambiente para assim denunciar ao órgão competentes.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO AMIGOS DA NATUREZA	
Versão	2ª versão
Título	Amigos da natureza
Situação Inicial	<p>Numa manhã de domingo seis amigos foram visitar a cachoeira do Salto do Parati, eles saíram cedinho e seguiram de bicicleta até a cachoeira, pegaram a estrada passando por rodovia, sempre bem atentos para pedalar com segurança, depois pegaram algumas horas de estrada de chão, esse grupo de amigos costumavam fazer esse passeio duas vezes no ano, tinha um moço chamado Matheus que era o líder do grupo. .</p>
Situação Problema	Matheus era sempre preocupado com as questões ambientais, preservação e proteção
Desenvolvimento	Durante o passeio eles tinham as paradas para tomar água, lanchar, descansar e claro registrar os momentos com fotos e selfies,
Clímax	
Solução do problema	.
Situação final	em cada parada o grupo aproveitava também para observar possíveis marcas ou sinais de desmatamento ou irregularidades com o meio ambiente.

ANEXO 32

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 5

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO UM OLHAR DE MENINA	
Versão	1ª versão
Título	Um olhar de menina
Situação Inicial	Certa vez em uma ilha próxima havia uma menina muito curiosa, gostava de passear pela praia observando o mar, o vai e vem das ondas, sempre ficava parada olhando ao longe um navio, que para ela era uma “cidade que andava.
Situação Problema	Em um dia viu algo diferente na ressaca da maré, algumas espumas de tons esverdeados surgiram na praia, ela sendo muito curiosa tocou com gravetos nas espumas, quando de repente viu alguns peixes mortos no meio delas, logo correu em direção ao seu avô, para relatar o fato. Seu avô disse à ela que aquilo era veneno dos navios. A menina ficou muito triste ao ouvir aquilo e saiu andando devagar em busca de uma solução,
Desenvolvimento	quando avistou um homem em um pequeno barco atracado na praia, foi até ele e perguntou se ele lhe faria um favor, o homem disse que sim. Ela então foi até em casa escreveu um bilhete e entregou ao homem pedindo para que ele entregasse à alguém no navio. Passaram-se alguns dias o homem voltou à ilha e pediu que queria entregar algo à menina, o avô dela, ela ficou curiosa o bilhete recebido.
Clímax	
Solução do Problema	Ela pediu para que o homem lesse o bilhete e ele assim o fez, no bilhete dizia o seguinte: “Peço te imensas desculpas pelo fato ocorrido, eu e minha ganância fizemos um enorme mal para todo o meio ambiente, principalmente para você, estou tentando reparar o mal que eu lhe fiz, repensando as minhas práticas e não fazendo mais o grande mal que a deixou muito triste” Agradeceu pela compreensão à menina. No bilhete enviado pela menina dizia o seguinte: “você que fica dentro desta cidade que anda (meu avô diz tu se chama navio) presta mais atenção no que você está fazendo, pois o meu avô é pescador e precisa pescar peixes para nos alimentar, mas se você continuar jogando veneno ao mar, não teremos mais peixes e assim nós também morreremos. Com muito carinho de uma menina que só quer brincar e continuar vivendo com alegria.”
Situação Final	O melhor antídoto ainda é o diálogo, respeito e amor para tocar nos corações mais endurecidos

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO UM OLHAR DE MENINA	
Versão	2ª versão
Título	Um olhar de menina
Situação inicial	Certa vez em uma ilha próxima havia uma menina muito curiosa, gostava de passear pela praia observando o mar, o vai e vem das ondas, sempre ficava parada olhando ao longe um algo, que para ela era uma “cidade que andava”.
Situação Problema	<p>Em um certo dia, em suas andanças pela praia, a menina viu algo diferente na ressaca da maré, algumas espumas em tons esverdeados, surgiram na praia de repente, com muita curiosidade tocou com gravetos nas espumas, quanto mais ela mexia, as espumas aumentavam de tamanho, no meio de tudo isso, ela viu alguns peixes mortos no meio delas, muito entristecida quando percebeu os peixes mortos disparou numa corrida em direção ao seu avô, para relatar o fato.</p> <p>Seu avô todo paciente ouviu o relato da menina e disse à ela, que aquilo era veneno dos navios. A menina ficou muito triste ao ouvir aquilo e saiu andando devagar pensando no que iria fazer,</p>
Desenvolvimento	<p>, quando avistou um homem com uma aparência alegre, assoviando, em um pequeno barco atracando na praia, foi até ele e perguntou se ele lhe faria um grande favor, o homem disse que sim. Ela então, pediu que ele a esperasse só um pouco, o mesmo concordou. Ela foi até em casa escreveu um bilhete e entregou ao homem pedindo para que ele entregasse a alguém que fosse responsável pelo navio, que ela avistará de longe, o homem despediu-se da menina e partiu.</p> <p>Passaram-se alguns dias o homem voltou à ilha e pediu ao avô da menina, que queria entregar algo à ela, o avô ficou um pouco temeroso com o pedido, mas mesmo assim, disse que o homem poderia deixar o bilhete com ele para entregar à menina, e assim o fez. A menina ficou muito ansiosa quando seu avô lhe entregou o bilhete.</p>
Clímax	
Solução do Problema	<p>Ela pediu para que o se avô lesse o bilhete e ele assim o fez, no bilhete dizia o seguinte: “Peço te imensas desculpas pelo fato ocorrido, eu e minha ganância fizemos um enorme mal para todo o meio ambiente, principalmente para você, estou tentando reparar o mal que eu lhe fiz, repensando as minhas práticas e não fazendo mais o grande mal que a deixou muito triste”</p> <p>Agradeceu pela compreensão!</p> <p>No bilhete enviado pela menina dizia o seguinte: “você que fica dentro desta cidade que anda ((era assim que ela chamava o navio) presta mais atenção no que você está fazendo, pois, o meu avô é pescador e precisa pescar peixes para nos alimentar, mas se você continuar jogando veneno ao mar, não teremos mais peixes e assim nós também morreremos.</p> <p>Com muito carinho de uma menina que só quer brincar e continuar vivendo com alegria.”</p>
Situação Final	<p>A menina ficou muito feliz com a resposta da carta, abraçou o seu avô fortemente, e saiu correndo tentando abraçar o mar.</p> <p>O melhor antídoto ainda é o diálogo, respeito e amor para tocar nos corações mais endurecidos.</p>

ANEXO 33

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 6

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O NAVIO	
Versão	1ª versão
Título	O Navio
Situação Inicial	Num lugar onde não sei aonde e em que dia eu vi, estava parado um navio pronto para embarcação. Nessa embarcação estava o comandante que com seu olhar sério, sem mostrar muito riso subia no seu navio para iniciar a sua viagem. Saindo do seu porto longe daqui, em um local chamado Venezuela o comandante dava sinal de partida. Durante a viagem estava na embarcação responsável para realizar a limpeza do lugar, o garoto conhecido como menino da vassoura. Com seu olhar doce e meigo observava as belas paisagens da natureza.
Situação Problema	De repente no belo cenário das águas algo chamou atenção e o menino da vassoura falou: - Sr. Comandante, veja as águas estão escuras, e saem do nosso navio essa mancha.
Desenvolvimento	Mas o comandante sério manteve-se frio sem desviar o olhar. - O menino insistiu. - Senhor comandante a mancha está ficando nos animais da água. A cena nos olhos do menino aumentava e uma triste cena preenchia o seu olhar. A embarcação seguia adiante.
Clímax	
Solução do problema	e o menino da vassoura após terminar a limpeza, sentou-se próximo as vassouras e baldes, pegou umas folhas de papel e começou a desenhar o cenário daquele dia.
Situação Final	Sabe-se que os desenhos foram colocados enrolados na garrafa de vidro para que junto as águas negras do mar alguém possa encontrar e descobrir a triste história do navio.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O NAVIO	
Versão	2ª versão
Título	O Navio
Situação Inicial	Em um lugar distante pronto a dar partida, parado no porto de embarcação, via-se um navio a realizar mais uma viagem distante. Nessa embarcação estava o comandante de olhar sério, sem mostrar muito riso e um garoto carregando suas vassouras. Juntos subiam no navio para realizar a viagem que duraria muitos dias. O menino da vassoura partia do local distante, longe do Brasil, e aguardava o sinal de partida, para realizar uma nova aventura pelas águas ao mar a dentro. Em determinado destino, seu olhar doce e meigo, mostrava-se encantado com a beleza das águas. Uma brisa soprava, e a noite aproximava com uma névoa ao ar.
Situação problema	Enquanto realizava a limpeza nessa embarcação, observava a cabine e o olhar sério do capitão, que mantinha-se firme adiante ao mar. Mas em poucos minutos algo chamou a sua atenção. De repente, entre a escuridão e a névoa da embarcação, sob o falar dos ventos, as vassouras caíam sob o navio e o cenário trazia a agitação das águas de forma incontrolável. Foi quando pensei em aproximar-me da cabine e falar com o comandante sobre a cena que estava a frente. Mas minhas pernas não mantinham o controle de aproximar daquele rosto vermelho, com ar violento e pedir a sua atenção sobre a imagem que desenhavam junto as águas do mar. Percebi pelo movimento do navio e a agitação das águas imagens de criaturas que ficando presas e cada vez mais as águas ficavam mais escuras. Passado algum tempo cheguei a porta da cabine, fixei o olhar ao comandante e criei coragem e disse: _ Sr comandante, há algo acontecendo nas águas, vejo que há formações de manchas sobre diferentes locais. E aquele olhar frio, sério manteve-se firme e apenas pressionou sua mão sobre o leme e acelerou e com toda força conseguiu que eu retornasse ao outro do lado do navio. Cheguei junto as vassouras e estiquei junto ao mastro e novamente o meu olhar ficava preenchido com o cenário. Foi quando abaixei e ao olhar com atenção percebi que algo sai do navio, tentei descer mas o movimento do navio não deixava eu manter-me seguro.

	<p>Era o momento de ir novamente em direção a cabine e falar com o comandante e avisá-lo que havia algo errado no navio.</p> <p>Aproximei lentamente, limpando vagarosamente o local da cabine, observando aquele senhor e pensei, como falar sobre o que está acontecendo sem que ele fique enfurecido.</p> <p>Calmamente, cheguei junto ao comandante e disse:</p> <p>- Sr as águas estão cada vez mais escuras e vejo que há um problema no navio, o senhor deveria ver com os seus próprios olhos, podemos estar em perigo ou ...foi quando de repente o comandante com um simples toque disse:</p> <p>- Você deve sair da cabine e fazer o seu trabalho e não venha dizer o que devo fazer.</p>
Desenvolvimento	<p>Mas insisti mais uma vez mesmo vendo que o mesmo encontrava-se furioso.</p> <p>- Senhor, mas deve ver com os seus próprios olhos as águas escuras, elas se espalham por toda a costa.</p> <p>Nesse momento a porta do comandante deslizou-se para traz e em passos firmes o mesmo dirigiu-se a outra sala mais estreita, a qual nunca tinha sido aberta.</p> <p>Aproximei-me junto ao comandante, com o coração pulsando cada vez mais forte foi quando ele retirou dessa sala um aparelho que emitia uma luz.</p> <p>Nessa hora o mesmo trancou-se em sua cabine, apagou a luz e eu fiquei ali, sem entender o que aquele senhor fazia fechado sem ao menos ver o cenário das águas.</p>
Clímax	
Solução do problema	<p>Então peguei-me junto as vassouras e os papéis e comecei a desenhar a nuvem escura que aquele navio trazia em cada passagem, uma embarcação pesada, onde o silêncio tomava conta de dois tripulantes. Deixei o cansaço tomar conta e adormeci entre as vassouras.</p>
Situação Final	<p>Ao amanhecer percebi que já estava em outro local, mas ao longe vi garrafas espalhadas pelo mar igual ao sonho que tive naquela noite, onde um navio deixava sua marca pelas águas e um tripulante contava o que havia acontecido com as águas escuras</p>

ANEXO 34

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 7

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O CIENTISTA E A FÓRMULA	
Versão	1ª versão
Título	O cientista e a fórmula
Situação inicial	
Situação Problema	Havia uma vez um cientista que gostaria muito de salvar a vida no mar, não se conformava com o desaparecimento de algumas espécies.
Desenvolvimento	<p>De modo que se dedicou a procurar uma fórmula, ainda que inutilmente, pois todas que fazia continha algum defeito. Alguns amigos apoiaram a sua ideia e decidiram ajuda-lo na sua ideia. Certa noite caia uma tempestade horrível. Trovejava e chovia muito. De repente bateram a sua porta, e foi pessoalmente abrir. Era uma moça muito bonita. A água escorria por seu cabelo e roupas, estava encharcada.</p> <p>Disse que estava perdida e que era uma bióloga marinha que viera para trabalhar em uma das universidades da cidade. O cientista ficou super empolgado, pois ela poderia ajudar em sua pesquisa.</p> <p>Na manhã seguinte foram ao laboratório. O cientista contou sua ideia e preocupação com a vida no mar. Ouvindo isso ela compreendeu que se tratava de uma verdadeira missão, não havia batido em sua porta por acaso. E decidiu ajuda-lo também.</p> <p>Após algumas experiências, pronto, haviam feito um antídoto para restaurar a vida marinha.</p>
Clímax	E agora? Como iriam derrubar no oceano o antídoto?
Solução do problema	<p>Então tiveram a ideia de usar pássaros.</p> <p>Foram até a beira do mar e soltaram milhares de pássaros carregando o antídoto e quando acionaram um botão, o antídoto caiu no mar. Foi um sucesso.</p>
Situação Final	Todos se abraçaram e ficaram muito felizes.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O CIENTISTA E A FÓRMULA	
Versão	2ª versão
Título	O cientista e a fórmula
Situação inicial	
Situação Problema	Havia uma vez um cientista que queria muito salvar a vida marinha, não se conformava com a extinção de algumas espécies.
Desenvolvimento	<p>De modo que se dedicou a procurar uma fórmula, ainda que inutilmente, pois todas que fazia continha algum defeito. Alguns amigos apoiaram sua ideia e decidiram ajuda-lo.</p> <p>Certa noite caia uma tempestade horrível. Trovejava e chovia muito. De repente bateram a sua porta, ele foi pessoalmente abrir. Era uma moça muito bonita. A água escorria por seus cabelos e roupas, estava encharcada.</p> <p>Disse que estava perdida e que era uma bióloga marinha que viera para trabalhar em uma das universidades da cidade. O cientista ficou muito feliz, pois ela poderia ajudar em sua pesquisa.</p> <p>Na manhã seguinte foram ao laboratório. O cientista contou sua ideia e preocupação com a vida marinha. Ouvindo isso ela compreendeu que se tratava de uma verdadeira missão, não havia batido em sua porta por acaso. E decidiu ajuda-lo também.</p> <p>Após algumas experiências, pronto, haviam feito um antídoto para restaurar a vida no mar.</p>
Clímax	E agora? Como iriam derrubar no oceano o antídoto?
Solução do problema	<p>Então tiveram a ideia de usar pássaros.</p> <p>Foram até a beira do mar e soltaram milhares de pássaros carregando o antídoto. Quando acionaram um botão, o antídoto caiu no mar. Foi um sucesso.</p>
Situação Final	Todos se abraçaram e ficaram muito felizes.

ANEXO 35

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 8

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO ACAMPAMENTO DE FÉRIAS	
Versão	1ª versão
Título	Acampamento de férias
Situação Inicial	As crianças já estavam de férias e ansiosas para a grande aventura que estavam prestes a viver. O acampamento foi organizado pela escola para acontecer no final de semana visto que os estudantes haviam sido classificados em 1º lugar na Feira de Ciências proposta pela universidade em parceria com a escola.
Situação Problema	Eu, assim como meus amigos, estava ansiosa por viver essa experiência uma vez que tínhamos um grande desafio. Passaríamos três dias acampados com os professores de ciências e história e tínhamos por missão criar um “antídoto” que pudesse salvar o rio próximo onde acamparíamos
Desenvolvimento	<p>Já estávamos a caminho quando meu colega nos chama a atenção visto que o rio estava poluído com inúmeros objetos que não deviam estar lá. Percorremos todo rio numa difícil missão de recolher o lixo e pensar num antídoto que resolvesse o problema.</p> <p>Ao final dos três dias nos reunimos próximo ao rio e cada um precisou apresentar uma solução, sabíamos que não podíamos passar os fins de semana recolhendo lixo então após intenso debate percebemos que o melhor antídoto para salvarmos a natureza cada um de nós precisaria mudar os hábitos, evitando produtos com embalagens, comprar ou produzir produtos orgânicos, separar o lixo e essencialmente convencer os colegas e demais pessoas. A primeira providência seria a de que cada um de nós se percebesse parte (daquele) ambiente. Saímos da aventura prontos para dar início as mudanças.</p> <p>Percorremos todo rio, nos deparamos com obstáculos como galhos de árvores que nos impediam de passar de uma margem a outra, passamos muito medo quando um dos colegas caiu no rio e estava sendo levado tendo sido salvo graças ao “lixo” que estava depositado no rio.</p> <p>Para piorar um pouco começou a chover e alagou todo nosso acampamento e precisamos nos revezar para dormir na única barraca que não sofreu avaria.</p> <p>A alimentação também foi prejudicada e passamos o dia com as barrinhas de cereal que tínhamos levado nas mochilas. Nunca pensei que fosse desejar tanto um banho quentinho.</p>
Clímax	Diante de tantos desafios e problemas os professores optaram por voltarmos antes do prazo visto que a chuva não parava e ainda precisávamos apontar as possíveis soluções.
Solução do Problema	<p>Nos sentamos em círculo e cada um precisou expor sua opinião a qual foi unânime. Todos os participantes compreenderam que o antídoto que pode salvar o meio ambiente deve partir de cada um, com atitudes de respeito pela nossa natureza.</p> <p>A partir daí cada um e todos concordaram que deveriam criar ações que fizessem as outras pessoas também pensarem na urgência de cuidar do meio ambiente e essas ações precisam partir da escola.</p>
Situação Final	

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO ACAMPAMENTO DE FÉRIAS	
Versão	2ª versão
Título	Acampamento de férias
Situação Inicial	Para as crianças dezembro, demorou mais do que o normal para chegar, talvez pela ansiedade para entrarem em férias e finalmente participarem de um acampamento organizado pela escola. O chato da história foi que alguns pais não deixaram os filhos participarem, então, ficaríamos desfalcados para participação nas atividades propostas,
S. P	as quais diziam respeito a solucionar problemas apresentando pelos professores

Desenvolvimento	<p>A primeira prova foi entregue aos monitores de equipe e que deveria ser pensada por todos da equipe, tendo em vista a dimensão da prova.</p> <p>Nos reunimos na saída da escola, afobados por procurar soluções.</p> <p>Tão logo nosso monitor de equipe abriu o envelope, passou a ler para todos para juntos pudéssemos traçar estratégias.</p> <p>A tarefa consistia em um grande desafio, visto que o local onde iríamos acampar, ficava próximo de um rio que estava condenado diante da quantidade de lixo depositado pelos moradores (inclusive nós).</p> <p>Criar um antídoto que pudesse recupera e salvar o rio</p> <p>Começamos a pensar alto e um determinado momento ninguém mais entendia nada do que o outro falava, pois todos tinham ideias e queriam dizer-las antes que o outro.</p> <p>Iniciou-se um pequeno tumulto e discussão, quando nosso monitor, deu um basta nas discussões, e passou a acalmar os ânimos, destacando que se ficássemos brigando não teríamos tempo para pensar na solução, inúmeras ideias surgiram, porém não sabíamos como por em prática.</p> <p>Chegamos a conclusão que cada um deveria ir para sua casa, conversar com seus pais e no dia seguinte quando já estivessemos no acampamento nos reuniríamos novamente e debater o que cada um pensou.</p> <p>A noite também demorou muito para passar, mas finalmente estávamos no acampamento. Era indescritível a sensação de estar lá, sem os pais, dormindo em barracas e participando das atividades.</p> <p>Ao chegarmos as equipes foram organizadas por blocos e distribuídas ao longo do terreno, de forma que ficasse distante uma das outras (estratégia para ninguém copiar nada de ninguém).</p> <p>Chegada a hora de iniciar as atividades, fomos levados pelos professores ao longo do leito do rio para analisar melhor a situação.</p> <p>Ficamos desolados, pois uma das estratégias pensadas, seria recolher o lixo no período que estivessemos ali.</p> <p>Retornamos ao acampamento cabisbaixo e desanimados, os dias que se seguiram foram intensos, com atividades variadas, desde provas de caça ao tesouro tirolesa, pik esconde, etc...</p>
Clímax	O tempo voou, quando percebemos já era dia de retornar,
Solução do problema	<p>mas antes cada equipe precisaria apresentar sua solução para o problema, apresentar seu antídoto. O mais surpreendente foi que as soluções encontradas pelos grupos eram iguais, apenas se diferenciava pelas atividades ou ordem das soluções. Sentados no chão em círculo, cada um foi desenhando a junção das soluções para unificar, visto que cada grupo tinha algum item que se diferenciava, mas que completava a proposta. Descobrimos que o melhor antídoto seria desenvolvermos ações de sensibilização para que não jogassem mais lixo. Entretanto, uma equipe, levantou uma questão, como vamos salvar o rio se em nossa escola o problema também ocorre. Não temos o hábito de jogar o lixo na lixeira, pois o pátio fica recheado de papéis e frascos de suco, iogurte, etc..</p> <p>Após um longo silêncio todos começaram a falar juntos e os professores pediram que cada um que quisesse falar teria que se inscrever. Após organizada as falas, chegamos a conclusão que precisaríamos primeiro, cuidar da nossa escola, do nosso descuido com a natureza e com nossos colegas, pois somos parte do ambiente e portanto também precisamos de cuidados. Elencamos situações de bullying, discriminação e pouco caso com nossos colegas e com o espaço que estudamos, afinal também fazemos parte dele e precisamos cuidar.</p>
Situação final	O grupo todo compreendeu que o melhor antídoto para salvar o meio ambiente deve partir de cada um, com atitudes de respeito com nossa natureza. A partir daí cada um e todos concordaram que deveriam criar ações que fizessem as outras pessoas também pensarem na urgência de cuidar do meio ambiente e essas ações precisam partir da escola. Retornamos do acampamento ansiosos para começar as ações, entretanto, só poderíamos fazer isso quando as férias acabassem. Mas cada um de nós passou a prestar mais atenção a sua volta e recolher lixo, orientar aos pais a não consumirem alimento que necessitasse de muitos embrulhos, e assim por diante. O primeiro passo para salvamos o rio foi dado, e o antídoto estava ao nosso alcance

ANEXO 36

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 9

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O INDIOZINHO KETÁ E A FLORESTA EM PERIGO	
Versão	1ª versão
Título	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo
Situação inicial	<p>Em uma pequena comunidade indígena havia um jovem chamado Ketá.</p> <p>Ketá era um menino muito esperto que amava a natureza e o lugar onde vivia com sua família, tudo ali fazia parte da sua vida. Neste lugar havia muitos animais de diversas espécies, um rio que passava ao lado da sua oca onde se banhava diariamente e pegava peixe para a alimentação da sua família, na mata retirava frutos, raízes entre outros, caçava somente para matar a fome. Vivia desfrutando da natureza retirando dela o seu sustento.</p>
Situação problema	<p>Certo dia, ketá foi tomar banho no rio e percebeu que a água não estava limpa como antes, nadou pra lá e pra cá, decidiu então pegar uns peixes para o almoço, tenta daqui, tenta dali e nada de peixe, saiu desanimado e voltou para oca. Percebeu que todos ali estavam com caras de preocupados, ninguém falou o que estaria acontecendo..., mas como era muito esperto ficou atento e de ouvidos bem abertos.</p>
Desenvolvimento	<p>No dia seguinte avisou a todos que estava indo no rio com outras crianças, afastou-se da aldeia e disse: “vocês vão lá na parte de cima do rio, não saiam de lá, me esperam, peguem uns peixes já volto para a gente brincar na água e pegar peixes para assar”.</p> <p>Voltou para aldeia e viu que a comunidade estava reunida, se escondeu e ficou ouvindo as conversas, descobriu que seu povo estava em perigo, estavam falando entre eles que não havia peixes como antes, outros disseram ter encontrado vários peixes mortos, outros dizendo que a água poderia estar contaminada. Antes de terminar a reunião os índios dançaram e fizeram oração pedindo proteção Ketá então entendeu que estava acontecendo algo de muito ruim, voltou para o rio onde estavam as outras crianças, foi quando ouviu um barulho diferente na mata.</p> <p>Disse para as crianças: “Me esperem aqui”, e se embrenhou mata adentro.</p> <p>Bem de longe avistou pessoas diferentes que ele nunca havia visto antes, foi andando até chegar perto, ficou escondido entre as folhagens, viu os homens cavando o rio, derrubando árvores e matando animais, riam e parecia estarem felizes. Voltou rapidamente chamou as crianças e voltaram para comunidade.</p> <p>Chegando na aldeia foi falar com seu pai, mas ele não quis demonstrar preocupação disse para ketá não se preocupar.</p> <p>No outro dia Ketá voltou no lugar onde havia os homens estranhos para sondar o que eles faziam. Além de remexer as margens e o fundo do rio, viu eles matando animais para se divertirem e o rio, estava ainda mais poluído, onde viam-se peixes e muitos outros animais mortos.</p> <p>Ketá ficou pensando o que ele poderia fazer para acabar com aquela destruição da natureza, e sabia que se continuasse assim seu povo e o meio ambiente seriam extintos.</p> <p>Lembrou da sua bisavó que tinha muitos conhecimentos, ele a acompanhava e tinha aprendido muitas coisas do conhecimento que só ela tinha. Lembrou de uma essência que ela tinha lhe ensinado, mas que só poderia usar em casos de extrema necessidade. Porém para conseguir as ervas para fazer o antídoto poderoso ele se lembrou que tinha que encontrar as setes ervas, que só eram encontradas onde estavam aqueles homens estranhos.</p>

Desenvolvimento	<p>comunidade. Saiu a noite, escondido de todos da sua aldeia, na escuridão era quase impossível enxergar, ouviam-se apenas o barulho dos bichos pela mata, avistou uma onça enorme quase perdeu a respiração, ficou imóvel esperando ela seguir e se distanciar, andou, andou e encontrou uma das ervas que procurava, mas ainda faltavam seis, mais um pouco adiante viu que estava perto do grupo de homens estranhos, ficou com muito medo que eles o vissem, teria que ser rápido, pois o dia começava clarear, teria que voltar antes de clarear e com todas as ervas. Sabia que as outras ervas estavam por perto e tinha que encontrá-las, com cuidado sem poder fazer nenhum barulho continuou procurando achou mais quatro ervas, ainda faltava duas. Viu dois homens acordarem e com medo de ser encontrado subiu numa árvore, quando sentou no galho viu uma cobra enorme olhando em sua direção, Ketá lembrou de uma oração que sua bisavó fazia para acalmar as serpentes, ficou paralisado olhando fixamente para a cobra fazendo a oração, sabia que se não desse certo a morte era certa, a picada daquela cobra seria mortal, se descesse da árvore seria morto pelos homens estranhos, então continuou com a oração em pensamento olhando-a fixamente, aos poucos ela foi se afastando pelos galhos das árvores sumindo da sua vista.</p> <p>Viu que os dois homens estavam retirando algo do rio, mas não sabia o que era, os outros ainda dormiam, desceu da árvore e continuou procurando as ervas que faltavam, avistou mais uma erva e ao retirar foi picado por algum inseto, quase gritou, mas se lembrou que não poderia, se seu grito iria denuncia-lo, as lágrimas corriam dos olhos de tanta dor, mas aguentou firme, bem perto do rio onde os homens estavam conseguiu ver a única erva que faltava. Ficou parado pensando como conseguiria pegar a única erva que faltava, decidiu se rastejar com muito cuidado, quando ia esticando a mão para apanhar um dos homens desconfiou que tinha ouvido algum barulho, ficou olhando para os lados por um bom tempo, como não viu nada continuou o que estava fazendo, Ketá então conseguiu pegar a última erva que faltava, e voltou rastejando até se sentir em segurança. Saiu correndo até a aldeia, vestiu uma roupa branca, ficou parado por longo período a invocar o espírito de sua bisavó. De repente Ketá começou a falar com uma voz que não era sua, foi pegando as ervas, cada erva que pegava fazia uma oração, colocando-as acima do fogo para secar. Ao terminar permaneceu calado e imóvel por algum tempo. Recolheu então as ervas que haviam secado como em um passe de mágica, colocando-as em um potinho de cerâmica e foi chamar seu pai, contanto a ele como sua bisavó o havia instruído a fazer a antídoto que iria salvar o meio ambiente em que eles viviam.</p>
Clímax	Seu pai lhe disse que aquilo tudo seria muito arriscado e perigoso, contudo, concordou, combinando que no dia seguinte, ao amanhecer do dia, colocariam em prática as instruções recebidas.
Solução do problema	<p>No dia seguinte, antes do raiar do dia, Ketá saiu cedinho, sorrateiramente antes de seu pai acordar para pôr o plano em prática, quis cumprir sua sina sozinho, sabia dos perigos e colocar seu pai em risco, jamais.</p> <p>Chegando próximo ao grupo de homens estranhos, colocou novamente a roupa branca e fez uma oração em silêncio, acendendo as ervas dentro do pote de cerâmica. Sem fazer nenhum barulho, passa com o antídoto fumegante o mais próximo possível daqueles que destruíam a floresta, fazendo-os respirar um pouco da fumaça que exalava das ervas. Ketá aguardou em silêncio o momento do despertar daqueles homens estranhos, que não demorou acontecer. A surpresa foi muito grande, Ketá os viu acordar, olhar ao redor de si mesmos e se assustar com o que vinham fazendo, lamentando cada árvore tombada, cada ser da floresta desabrigado ou morto. Viram a água poluída e os peixes agonizando e juntos choraram, jurando a partir de então defender o meio ambiente e a ele dedicar seus maiores esforços.</p>
Situação final	Ketá sorriu, agradeceu o espírito da sua avó pois o antídoto havia funcionado e concluiu; o risco valeu a pena.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O INDIOZINHO KETÁ E A FLORESTA EM PERIGO	
Versão	2ª versão
Título	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo
Situação inicial	Ketá vivia com sua família e com sua tribo, em harmonia com a natureza.
Situação problema	Certo dia, depois de perceber que o as águas do rio não mais estavam limpas, tão pouco se encontravam facilmente peixes para a alimentação, ficou desconfiado. Percebeu um clima de mistério e preocupação que expressavam os sábios e os mais velhos e resolveu investigar e entender o que tanto os deixava aflitos.
Desenvolvimento	<p>Passou a prestar atenção nas conversas dos adultos e surpreso, ouviu relatos de homens estranhos que reviravam o fundo do rio e suas margens, matando peixes e também matavam animais sem nem mesmo, precisar destes para se alimentar.</p> <p>Ketá correu para a floresta, foi em busca desses estranhos homens e em dado momento os avistou a meio dia da aldeia. Viu coisas estranhas, viu máquinas que retiravam a terra do leito do rio e a ele devolvia lama, que asfixiava os peixes. Viu também quando esses homens mataram animais, comemorando a “boa pontaria”, deixando-os ali, sem que esses os fossem alimentar. Realmente foi impactante. Correu então para o interior da floresta, assustando fechou os olhos e como fosse um sonho, de dentro do seu coração ouviu a voz de sua bisavó, que um dia, antes de lhe deixar, lhe ensinou um antídoto capaz de salvar a floresta, mas que por ser tão poderoso, só deveria ser usado em caso de extrema necessidade, então Ketá abriu os olhos e percebeu, era a hora de usar. Tal antídoto pedia a mistura de sete ervas que coincidentemente ou não, encontravam-se na mesma região que os estranhos homens estavam destruindo. Ketá criou coragem, pegou uma pequena cesta e foi em busca dos ingredientes. Chegou na clareira, os homens estavam ocupados destruindo a natureza, foi rastejando e buscando uma a uma as ervas que sua bisavó havia lhe falado. Passou medo, por inúmeras vezes quase foi descoberto, sentiu muito medo, sabia que seu fim certamente seria o mesmo dos peixes e dos animais que ousaram chegar perto daqueles homens, mas precisava ser corajoso, a natureza dependia dele, sua bisavó havia lhe confiado a tarefa na ocasião que lhe passou a receita do antídoto contra o flagelo da destruição do meio ambiente.</p> <p>Coletadas todas as ervas, Ketá correu para a aldeia e em sua oca, invocou o espírito de sua bisavó que imediatamente, encheu o local de uma paz inexplicável e de tal coragem que Ketá sentiu que poderia sozinho dar cabo desta tarefa. Pôs as ervas secar sob o som de orações e cantigas em língua tupi e em poucas horas tinha seu pote de cerâmica cheio de folhas secas maceradas. A instrução agora, era acender a mistura e fazer com que os homens estranhos aspirassem a fumaça, curando-os do mal que endurecia seus corações.</p>
Clímax	Entretanto a tarefa não seria tão fácil assim, Ketá sabia que sua vida corria risco, então arquitetou seu plano...
Solução do problema	No dia seguinte, antes do raiar do dia, escondido de sua família, Ketá pôs-se a caminho, estava decidido a salvar a floresta ainda que isso fosse lhe custar a própria vida. Ainda era escuro quando chegou, pegou as ervas, as ascendeu e sorrateiramente circundou o acampamento dos homens, fez as orações, as cantigas na língua de seus antepassados, tudo muito baixinho, precisava que todos fossem alcançados pela fumaça, então, entre as folhagens ficou aguardando o efeito do antídoto. Assim que os homens acordaram, entreolharam-se assustados, algo havia lhe proporcionado a capacidade de perceber o alcance de suas atrocidades, sentiram-se parte daquilo, sentiram a mesma agonia dos peixes e a dor dos animais, pararam, pasmos frente a destruição, o antídoto os atingiu em cheio, recolheram suas coisas, voltaram para seus lares, juraram buscar alternativas para sobreviver que não fosse às custas da vida de outros seres.
Situação final	Ketá também voltou para a aldeia e por lá não se ouvem mais os boatos, tão pouco há expressões de angústia e ninguém entende por que os estranhos homens foram embora, somente Ketá, mas esse assunto só diz respeito a ele e a sua bisavó.

ANEXO 37

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 10

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO UM POR TODOS E TODOS PELO RIO	
Versão	1ª versão
Título	Um por todos e todos pelo rio
Situação Inicial	<p>Em uma pequena cidade havia um menino muito corajoso que se chamava Eduardo, seu apelido era Dudu. Ele era um garoto esperto, adorava subir nas árvores, comer fruta do pé e se banhar no rio que passava dentro da cidade. Dudu sempre estava acompanhando de sua amiga Laila, uma menina destemida e que adorava ler, e de seu cachorro brigadeiro que tinha esse nome pois era o seu doce preferido.</p> <p>Em uma manhã de domingo, Dudu, Laila e brigadeiro foram para o rio, com suas boias para nadar.</p>
Situação Problema	<p>. Quando chegaram viram que havia muita sujeira na água. Tinha sapato furado, óculos quebrado, garrafa de refrigerante e até uma cadeira.</p> <p>Dudu assustado com o que estava vendo disse:</p> <p>- Você está vendo o mesmo que eu Laila?</p> <p>Laila espantada somente balançou a cabeça pois perdeu as palavras com tal cena que estava vendo.</p> <p>Foi quando eles escutaram uma risada ao longe. Ela parecia vir de trás das árvores do fim do rio. Logo que depressa os três aventureiros foram atrás da risada misteriosa.</p>
Desenvolvimento	<p>- Com esse composto científico, vou poluir todos os rios do mundo. Disse o dono da risada, que na verdade era um cientista maluco.</p> <p>Ao ouvir tal loucura Laila disse:</p> <p>- Como você pode fazer isso? Não somos nada sem a natureza, os rios.</p> <p>- Não sou eu que estou poluindo. Veja com seus próprios olhos. Disse o cientista, apontando para rio.</p> <p>Laila e Dudu olharam para a beira do rio e viram as pessoas em fila jogando lixo, notaram também que elas estavam de olhos fechados como se estivessem sonâmbulos.</p> <p>- Pode parar seu cientista maluco! Ouvi você dizer que usou de um composto para hipnotizar as pessoas. Gritou Dudu.</p> <p>Em risos o cientista respondeu.</p> <p>- E o que dois pirralhos e um cão pulguento vão fazer? Somente este antídoto é capaz de reverter os efeitos do composto, mas eu não o darei.</p> <p>- Au, au, au! latiu brigadeiro.</p> <p>O cientista então correu com o antídoto na mão e Dudu correu atrás dele. Laila muito esperta correu pelo outro lado. Com seus cadarços amarrados no tronco da árvore, esperou o cientista passar e esticou o fio, e o cientista caiu no chão.</p>
Clímax	- Ah não! O antídoto. Gritou Laila. Vendo que ele iria cair.
Solução do problema	<p>Mas brigadeiro, mais que depressa o abocanhou e evitou o desastre.</p> <p>Eles levaram o antídoto para a população que em agradecimento ajudaram a limpar o rio. A polícia levou o cientista para a prisão.</p>
Situação Final	Dudu, Laila e brigadeiro salvaram o dia e o que mais amavam, a natureza.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO UM POR TODOS E TODOS PELO RIO	
Versão	2ª versão
Título	Um por todos e todos pelo rio
Situação Inicial	Em uma pequena cidade chamada “Ilha doce”, devido a ser rodeada pelo rio Paraná, um rio geladinho e cristalino onde as crianças amavam nadar, morava um menino muito corajoso que se chamava Eduardo, mas que gostava de ser chamado de Dudu. Ele era um garoto esperto, adorava subir nas árvores, comer fruta do pé e se banhar no rio da cidade. Dudu sempre estava acompanhando de sua amiga Laila, uma menina destemida e que adorava ler, e de seu cachorro brigadeiro que tinha esse nome pois era o seu doce preferido. Em uma manhã de domingo, Dudu, Laila e brigadeiro foram para o rio, com suas boias para nadar
Situação Problema	Quando chegaram observaram que havia muita sujeira na água. Tinha sapato furado, óculos quebrado, garrafa de refrigerante e até uma cadeira. Dudu assustado com o que estava vendo disse: - Você está vendo o mesmo que eu Laila? Laila espantada somente balançou a cabeça pois perdeu as palavras com tal cena que estava vendo. Foi quando eles escutaram uma risada ao longe. Ela parecia vir de trás das árvores do fim do rio. Logo que depressa os três aventureiros foram atrás da risada misteriosa.
Desenvolvimento	- Com esse composto científico, vou poluir todos os rios do mundo. Disse o dono da risada, que na verdade era um cientista maluco. Ao ouvir tal loucura Laila disse: - Como você pode fazer isso? Não somos nada sem a natureza, as florestas, os animais e os rios. - Não sou eu que estou poluindo. Veja com seus próprios olhos. Disse o cientista, apontando para rio. Laila e Dudu olharam para a beira do rio e viram as pessoas em fila jogando lixo, notaram também que elas estavam de olhos fechados como se estivessem sonâmbulos. - Pode parar seu cientista maluco! Ouvi você dizer que usou de um composto para hipnotizar as pessoas. Gritou Dudu. Em risos o cientista respondeu. - E o que dois pirralhos e um cão pulguento vão fazer para me impedir? Somente este antídoto é capaz de reverter os efeitos do composto, mas eu não o darei. - Au, au, au! latiu brigadeiro. O cientista então correu com o antídoto na mão e Dudu correu atrás dele. Laila muito esperta correu pelo outro lado. Com seus cadarços amarrados no tronco da árvore, esperou o cientista passar e esticou o fio, e o cientista caiu no chão.
Clímax	- Ah não! O antídoto. Gritou Laila. Vendo que o vidro com o antídoto iria cair no chão.
Solução do problema	Mas brigadeiro bem depressa deu um pulo muito alto e abocanhou o antídoto e evitou o desastre. Os três heróis levaram o antídoto para a população de Ilha Doce. Todos beberam e mais que depressa voltaram ao normal. Por fim, como forma de agradecimento, todos da cidade ajudaram a limpar o rio. A polícia levou o cientista para a prisão, onde ele irá ficar por muito anos.
Situação Final	Dudu, Laila e brigadeiro não só salvaram as pessoas e o rio que amavam, eles serão história por várias gerações das famílias Ilha docentes, exemplos de coragem e amor à natureza.

ANEXO 38

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 11

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO UMA NOITE DE TRABALHO DURO	
Versão	1ª versão
Título	Uma noite de trabalho duro
Situação Inicial	<p>O trabalho é duro, os dias são difíceis na fazenda do senhor Airton. Pobre coitado, aposentado de seu trabalho como químico, tem que lidar com o corrosivo veneno que aplica sobre suas plantas, veneno esse que é a prometida solução para o inverno, que deixa o mercado rural, agricultura principalmente, em grande crise todos os anos.</p> <p>O agrotóxico despejado sobre as hortas é ordenado pelo dono das mesmas, um empresário dono da maioria das fazendas espalhadas pelo município de Campo Verde: Senhor Wilson. Ele obriga a "purificarem" as plantas com o corrosivo e assim elas iriam "sobreviver" ao inverno, trazendo a economia de volta ao normal, uma verdadeira cura mortal!</p>
Situação Problema	<p>Certo dia, os filhos de Seu Airton, os gêmeos Nicolas e Marta, trazem uma planta que realmente sobreviveu ao frio, era a Cana de Açúcar, mas seu caule estava modificado. Era como se algo em especial tivesse contra-atacado o veneno, era como se o caule da cana tivesse eliminado a química do agrotóxico. Nicolas indagava:</p> <p>- Como que esta planta sobreviveu, meu pai?</p> <p>E seu Airton respondia:</p> <p>- Não tem como, é impossível... Mas aí está ela!</p> <p>Foi então que ele teve uma ideia. Rapidamente, o ex-químico formulou uma dose a partir da amostra retirada da cana e pingou algumas gotas em uma plantinha próxima, que estava quase sucumbindo. E após alguns segundos, a plantinha ganhou ânimo novamente. Foi incrível, porém esse foi um momento que não foi exclusivamente presenciado pela família em questão...</p> <p>Justo este "milagre" que refutaria os agrotóxicos, que traria uma comida sem nenhum conservante químico corrosivo ou venenoso, foi presenciado pelo pai destas pragas, o empresário dono de 60% do lucro das fazendas, Sr. Wilson. Claramente, ele se enfureceu, e numa cara amarrada virou-se de costas e saiu bufando. Airton não pensou duas vezes, começou a preparar uma mala e mais um pouco do seu antídoto. Marta pergunta preocupada:</p> <p>- O que é isto, o que está fazendo, papai?!</p> <p>O pai responde:</p> <p>- Ele voltará, pronto para destruir este soro e nossas plantações, destruir nosso lucro... talvez, se for louco o suficiente, NOS destruir!</p> <p>- Chame a polícia, ora!</p> <p>- Mas precisamos de provas, e este homem controla a cidade. Por isso partiremos hoje e aplicaremos o antídoto em todas as plantações, todas as fazendas!</p>

Desenvolvimento	<p>Nicolas acompanha o raciocínio, mas com uma pequena crítica:</p> <p>- Mas há fazendeiros que concordam com o uso de agrotóxicos, principalmente o doido do Sr. Billy, ele fica toda noite dormindo na sua cadeira de balanço pronto para atirar em quem encoste nas suas batatas, como passaremos lá?</p> <p>- Daremos um jeito, filho, daremos um jeito...</p> <p>Então, partiram ao anoitecer. A maior parte da caminhada foi tranquila, aplicaram o composto em várias hortas, até chegar na fazenda do velho Billy, que estava, como sempre, sentado na cadeira de balanço com uma escopeta na mão, mas dormindo.</p> <p>- Shhh, ele está dormindo! Rápido, crianças, vocês são menores do que eu e passam sem pisar nas batatas, apliquem o antídoto de vamos embora rápido! - cochicha Airton.</p> <p>Os gêmeos se deslocam rapidamente pela horta, e aplicam tudo direitinho, batata por batata, mas ao chegar nas últimas, que se encontravam próximo ao Billy, ouvem o barulho do velinho levantando com sua escopeta:</p> <p>- Mar ora, bando di invasô, ceis tão na minha terra, e vocês não vão mais saí dela! - pronuncia ele apontando a arma para os gêmeos.</p> <p>Sr Airton se desespera e grita:</p> <p>- CORRAM, GAROTOS! - ao mesmo tempo que se prepara e começa a contornar a horta para surpreender o velho doido.</p> <p>Os Gêmeos correram um para cada lado, pisoteando as batatas e enfurecendo mais ainda o fazendeiro armado que atira sem rumo, até que suas balas acabam. Não tendo recurso ele vai a procura dos garotos que sumiram no mato ao correr além de sua fazenda. O pai, chegou bem próximo do doido e preparou para acertá-lo, mas o velhote era guerreiro, aguentou o golpe e se virou dando um belo ataque com o cano da arma em seu Airton, o derrubando. As crianças se assustam e saem do mato!</p> <p>- AGORA EU PEGUEI OCÊS, HI HIIII! - Berra o doido do Billy, que não contou com o fato de que o ex-químico também não tinha sido nocauteado.</p> <p>Ele se levanta e ligeiro imobiliza (com certa dificuldade) o fazendeiro Billy, que é vencido finalmente pela força da fadiga e acaba adormecendo.</p> <p>Aproveitando essa brecha, a família segue caminho por um milharal e começam a ouvir barulhos de latidos tão altos que devem ter acordado a vizinha, tanto que ao chegar no final da plantação, os barulhos estavam ensurdecedores. Para a sua surpresa, quando saem do milharal, se deparam com dois cachorros latindo para eles, e segurando suas coleiras, ninguém mais, ninguém menos, que o Sr. Wilson, segurando também uma tocha. Ele possivelmente estava vindo pela estrada, e, seja por sorte ou azar, a família o encontrou e entenderam tudo que estava acontecendo. Sr. Wilson também entendeu e soltou seus cachorros que saíram atrás das crianças espumando pela boca! As crianças sem perder tempo se enfiaram no milharal e correram perdidas pela plantação.</p> <p>Enquanto isso, o pai discute com o empresário:</p> <p>- Por que iria fazer isso? Por quê?</p> <p>- Vocês iriam acabar comigo, vou acabar com vocês antes!</p> <p>- Se você adotasse um modo de ver as coisas diferente, ia perceber que o que faz, não faz nenhum sentido, matar as plantas pela sobrevivência delas?! Aonde está a lógica dos negócios aqui?</p>
Clímax	<p>- Já chega, você não irá me sabotar - O empresário puxa de sua calça uma pistola e aponta para Airton - você está demitido, Airton!</p> <p>- Não, eu estou livr... – uma voz lhe interrompe e saem 3 policiais do milharal:</p> <p>- Você está preso, Sr. Wilson e tem o direito de permanecer calado!</p> <p>O policial que deu voz de prisão apontava uma arma o imobilizando, outro o algemou e o terceiro trazia os cachorros pela coleira, domados e junto das crianças.</p> <p>Depois do alvoroço, o pai agradeceu aos guardas quase chorando...</p> <p>Não foi nada, senhor, a vizinhança nos alertou imediatamente após ouvir os latidos furiosos. – respondeu o guarda.</p>
Solução do Problema	<p>Um oficial de maior hierarquia chegou e relatou a Seu Airton que o mais sensato a se fazer era doar estas posses (o antídoto) a uma ONG que prestava o serviço de trato às plantas alteradas pelos agrotóxicos e foi o que foi feito.</p>
Situação Final	<p>A família retornou para casa e logo lhe foi concedida mais verba para um melhor plantio e colheita. Com o antídoto do Sr. Airton, a ONG prosperou ainda mais e compartilhou a fórmula com outros países, garantindo assim a oferta de uma alimentação muito mais saudável para todos, seja em qual época do ano for e salvando o meio ambiente pelo mundo afora.</p>

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO UMA NOITE DE TRABALHO DURO	
Versão	2ª versão
Título	Uma noite de trabalho duro
Situação Inicial	<p>O trabalho é duro, os dias são difíceis na fazenda do senhor Airton. Pobre coitado, aposentado de seu trabalho como químico, tem que lidar com o corrosivo veneno que aplica sobre suas plantas, veneno esse que é a prometida solução para o inverno, que deixa o mercado rural, agricultura principalmente, em grande crise todos os anos.</p> <p>O agrotóxico despejado sobre as hortas é ordenado pelo dono das mesmas, um empresário dono da maioria das fazendas espalhadas pelo município de Campo Verde: Senhor Wilson. Ele obriga a "purificar" as plantas com o corrosivo e assim elas iriam "sobreviver" ao inverno, trazendo a economia de volta ao normal, uma verdadeira cura mortal!</p>
Situação Problema	<p>Certo dia, os filhos de Seu Airton, os gêmeos Nicolas e Marta, trazem uma planta que realmente sobreviveu ao frio, era a Cana de Açúcar, mas seu caule estava modificado. Era como se algo em especial tivesse contra-atacado o veneno, era como se o caule da cana tivesse eliminado a química do agrotóxico. Nicolas indagava:</p> <p>- Como que esta planta sobreviveu, meu pai?</p> <p>E seu Airton respondia:</p> <p>- Não tem como, é impossível... Mas aí está ela!</p> <p>Foi então que ele teve uma ideia. Rapidamente, o ex-químico formulou uma dose a partir da amostra retirada da cana e pingou algumas gotas em uma plantinha próxima, que estava quase sucumbindo. E após alguns segundos, a plantinha ganhou ânimo novamente. Foi incrível, porém esse foi um momento que não foi exclusivamente presenciado pela família em questão...</p> <p>Justo este "milagre" que refutaria os agrotóxicos, que traria uma comida sem nenhum conservante químico corrosivo ou venenoso, foi presenciado pelo pai destas pragas, o empresário dono de 60% do lucro das fazendas, Sr. Wilson. Claramente, ele se enfureceu, e numa cara amarrada virou-se de costas e saiu bufando. Airton não pensou duas vezes, começou a preparar uma mala e mais um pouco do seu antídoto. Marta pergunta preocupada:</p> <p>- O que é isto, o que está fazendo, papai?!</p> <p>O pai responde:</p> <p>- Ele voltará, pronto para destruir este soro e nossas plantações, destruir nosso lucro... talvez, se for louco o suficiente, NOS destruir!</p> <p>- Chame a polícia, ora!</p> <p>- Mas precisamos de provas, e este homem controla a cidade. Por isso partiremos hoje e aplicaremos o antídoto em todas as plantações, todas as fazendas!</p>
Desenvolvimento	<p>Nicolas acompanha o raciocínio, mas com uma pequena crítica:</p> <p>- Mas há fazendeiros que concordam com o uso de agrotóxicos, principalmente o doido do Sr. Billy, ele fica toda noite dormindo na sua cadeira de balanço pronto para atirar em quem encoste nas suas batatas, como passaremos lá?</p> <p>- Daremos um jeito, filho, daremos um jeito...</p> <p>Então, partiram ao anoitecer. A maior parte da caminhada foi tranquila, aplicaram o composto em várias hortas, até chegar na fazenda do velho Billy, que estava, como sempre, sentado na cadeira de balanço com uma escopeta na mão, mas dormindo.</p> <p>- Shhh, ele está dormindo! Rápido, crianças, vocês são menores do que eu e passam sem pisar nas batatas, apliquem o antídoto de vamos embora rápido! - cochicha Airton.</p> <p>Os gêmeos se deslocam rapidamente pela horta, e aplicam tudo direitinho, batata por batata, mas ao chegar nas últimas, que se encontravam próximo ao Billy, ouvem o barulho do velhinho levantando com sua escopeta:</p> <p>- Mar ora, bando di invasô, ceis tão na minha terra, e vocês não vão mais saí dela! - pronuncia ele apontando a arma para os gêmeos.</p> <p>Sr Airton se desespera e grita:</p> <p>- CORRAM, GAROTOS! - ao mesmo tempo que se prepara e começa a contornar a horta para surpreender o velho doido.</p> <p>Os Gêmeos correram um para cada lado, pisoteando as batatas e enfurecendo mais ainda o fazendeiro armado que atira sem rumo, até que suas balas acabam. Não tendo recurso ele vai a procura dos garotos que sumiram no mato ao correr além de sua fazenda. O pai, chegou bem próximo do doido e preparou para acertá-lo, mas o velhote era guerreiro, aguentou o golpe e se virou dando um belo ataque com o cano da arma em seu Airton, o derrubando. As crianças se assustam e saem do mato!</p>

Desenvolvimento	<p>- AGORA EU PEGUEI OCÊS, HI HIIII! - Berra o doido do Billy, que não contou com o fato de que o ex-químico também não tinha sido nocauteado.</p> <p>Ele se levanta e ligeiro imobiliza (com certa dificuldade) o fazendeiro Billy, que é vencido finalmente pela força da fadiga e acaba adormecendo.</p> <p>Aproveitando essa brecha, a família segue caminho por um milharal e começam a ouvir barulhos de latidos tão altos que devem ter acordado a vizinhança, tanto que ao chegar no final da plantação, os barulhos estavam ensurdecedores. Para a sua surpresa, quando saem do milharal, se deparam com dois cachorros latindo para eles, e segurando suas coleiras, ninguém mais, ninguém menos, que o Sr. Wilson, que segurava também uma tocha. Ele possivelmente estava vindo pela estrada, e, seja por sorte ou azar, a família o encontrou e entendeu tudo que estava acontecendo. Sr. Wilson também entendeu e soltou seus cachorros que saíram atrás das crianças espumando pela boca! As crianças sem perder tempo se enfiaram no milharal e correram perdidas pela plantação.</p> <p>Enquanto isso, o pai discute com o empresário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que iria fazer isso? Por quê? - Vocês iriam acabar comigo, vou acabar com vocês antes! - Se você adotasse um modo de ver as coisas diferente, ia perceber que o que faz, não faz nenhum sentido, matar as plantas pela sobrevivência delas?! Aonde está a lógica dos negócios aqui?
Clímax	<p>- Já chega, você não irá me sabotar - O empresário puxa de sua calça uma pistola e aponta para Airton - você está demitido!</p> <p>- Não, eu estou livr...</p> <p>Nesse momento, fugindo dos cachorros, sai do milharal, Marta, que ao ver a cena se jogou na frente do pai... BOOM!!! Um estrondo!</p> <p>A pobre menina estava em estado grave e o grande empresário, horrorizado. Até que ponto ele havia chegado pelo dinheiro! Ele assobia para os cachorros, que o seguem, quando se vira e corre desesperadamente...</p> <p>- Querida, não, não vá!! - Grita o químico, ao segurar a filha nos braços, que estava com o ombro muito ferido pelo disparo... O tiro havia atravessado.</p> <p>A vizinhança já havia ligado para a guarda da região, que chega logo depois do acontecimento. A filha é socorrida e em seu repouso presta depoimento...</p>
Solução do problema	<p>Nicolas terminou a tarefa de salvar as plantas naquela noite e Airton acompanhou o salvamento de sua filha.</p> <p>No dia seguinte, os guardas bateram na porta de Wilson:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sr. Wilson? Dono da região? Sinto informar mas você está preso por quase matar uma criança. - Desculpe, o que disse? - Você me ouviu bem? Está pres!. Agora permaneça calado, tudo que disser pode e será usado contra você! <p>Wilson foi guiado pelos guardas à prisão, onde permaneceu até o dia do julgamento que o declarou culpado.... Depois do alvoreço, Sr. Airton cedeu a fórmula do antídoto a quem estivesse disposto a curar as plantas, atraindo até a atenção de uma ONG protetora.</p>
Situação Final	<p>A família retornou para casa e logo lhe foi concedida mais verba para um melhor plantio e colheita. Com o antídoto do Sr. Airton, a ONG prosperou ainda mais e compartilhou a fórmula com outros países, garantindo assim a oferta de uma alimentação muito mais saudável para todos, seja em qual época do ano for e salvando o meio ambiente pelo mundo afora.</p>

ANEXO 39

PRODUÇÃO TEXTUAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE C – 12

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O ELEMENTO SECRETO	
Versão	1ª versão
Título	O elemento secreto
Situação Inicial	Em uma pequena aldeia, lá no coração da Amazônia, vivia um jovem herói, que amava estar entre os animais e a natureza.
Situação Problema	Certo dia andando pela floresta, ele percebeu que algo não estava bem, foi até a fonte dos rios e viu que as águas já não estavam fornecendo tudo o que era necessário. Ele muito preocupado foi até o ancião da Aldeia, que lhe disse que deveria buscar o elemento secreto lá no Pico das Flores, algo que iria restaurar o poder das águas.
Desenvolvimento	Então prontamente o jovem herói, partiu em busca do grande elemento e viajou durante dias e noites. Chegando ao pé do pico teve que fazer um esforço enorme para escalar até seu topo. Lá no pico da montanha encontrou um lugar com um buraco profundo, dentro deste havia uma flor muito bonita vermelha. O jovem foi até o buraco pegou a flor e sentiu que ela balançava bastante, neste momento descobriu que era o elemento secreto que iria proteger os rios
Clímax	
Solução do problema	Levou a flor até o ancião, este plantou na nascente do rio, a flor todo dia ficava maior e mais linda, e assim todos que passavam pelo rio e queriam despejar algo às margens do rio, não conseguiam, pois ficavam encantados com tamanha beleza.
Situação final	O antídoto que o jovem encontrou para proteger a natureza foi a força e beleza de uma flor.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TEXTO O ELEMENTO SECRETO	
Versão	2ª versão
Título	O elemento secreto
Situação Inicial	Em uma pequena aldeia, lá no coração da Amazônia, vivia um jovem herói, que amava estar entre os animais e estar em contato com a natureza.
Situação Problema	Certo dia andando pela floresta, ele percebeu que algo não estava bem, intrigado, foi até a fonte dos rios e viu que as águas já não estavam fornecendo tudo o que era necessário para fortalecer as pessoas, os animais e outros seres vivos. Ele muito preocupado, se dirigiu até o ancião da aldeia, e este por sua vez, lhe disse que ele deveria buscar um elemento secreto lá no Pico das Flores, algo que iria restaurar o poder das águas, uma aventura e tanto.
Desenvolvimento	Com a benção do Ancião e de seus antepassados, prontamente o jovem herói, partiu em busca do grande elemento, viajando durante dias e noites. Chegando ao pé da grande montanha, teve que fazer um esforço enorme para escalar até seu topo, depois de ter se esforçado tanto, ele ofegante ainda nem parou para descansar, caminhou mais um pouco e como se ele fosse guiado pelo vento, encontrou um lugar estranhamente diferente, com um buraco profundo, dentro deste local, havia uma flor muito bonita da cor de carmim. O jovem encantado e com todo o cuidado possível, foi até o buraco pegou a flor e sentiu nela uma energia poderosa, neste momento teve a certeza de que este que era o elemento secreto que iria proteger e restaurar a fonte das águas.
Clímax	
Solução do problema	Levou a flor até o ancião, que através de uma cerimônia ao luar, plantou suavemente esta flor na nascente do rio. Passando os dias, essa flor ficava maior, mais linda e perfumada, fazendo com que todos que assim passavam pelo rio e queriam despejar algo que não era próprio da natureza, não conseguiam, pois ficavam encantados com tamanha beleza
Situação final	O antídoto que o jovem encontrou para proteger a natureza foi a força e beleza de uma flor, mostrando que tudo o que o homem precisa, se encontra na natureza e o seu dever é preservá-la.